

**Auswirkungen des Wiederholens einer
Jahrgangsstufe an der bayerischen
Realschule**

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der

Philosophisch-
Sozialwissenschaftlichen
Fakultät der

Universität Augsburg

vorgelegt von
Florian Böck
Augsburg im Juli 2015

Erstgutachter: Prof. Dr. Dr. Werner Wiater

Zweitgutachter: PD Dr. Nikolaus Frank

Tag der mündlichen Prüfung: 06.06.2016

Danksagung

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um meine an der philosophisch-sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg verfasste Dissertation mit dem Titel „Auswirkungen des Wiederholens einer Jahrgangsstufe an der bayerischen Realschule“.

An erster Stelle möchte ich mich ganz besonders bei Prof. Dr. Dr. Werner Wiater bedanken der mit seiner Betreuung und Förderung sehr zum Gelingen der Arbeit beigetragen hat. Herr Wiater hatte stets ein offenes Ohr und als angenehmer und dennoch kritischer Gesprächspartner mit seinen Anregungen maßgeblich an Verwirklichung des strukturellen und inhaltlichen Aufbaus der Arbeit mitgewirkt. Mein Dank gilt auch Herrn Wilfried Griebel vom Staatsinstitut für Frühpädagogik in München der sich zu Beginn der Arbeit viel Zeit für Diskussionen über den theoretischen Hintergrund der Dissertation genommen hat. Mein Dank gilt weiterhin den teilnehmenden staatlichen, kirchlichen und städtischen Schulen und den an der Durchführung der Fragebogenaktion beteiligten Schulleitungen, Lehrkräften und nicht zuletzt den Schülerinnen und Schülern für deren Engagement und Unterstützung. An dieser Stelle möchte ich mich ganz besonders bei Herrn Oberstudiendirektor Ulrich Haaf vom Schulwerk der Diözese Augsburg für dessen sofortige Zusage zur Fragebogenaktion und die unkomplizierte Unterstützung bei deren Durchführung bedanken.

Meinem Schulfreund Prof. Dr. Christian Kaunert (Jean Monnet Lehrstuhl in Justiz und Innenpolitik der Universität Dundee in Schottland) gebührt Dank für viele Gespräche die der perspektivischen Erweiterung und der professionellen Herangehensweise sehr dienen. Ein herzliches Dankeschön möchte ich auch Prof. Dr. Klaus Zierer, Rudolf Zierer und Dr. Frank Puschner für die aufschlussreichen Diskussionen über viele spezielle und allgemeine Themen der aktuellen Pädagogik aussprechen. Herrn Prälat Josef Heigl gebührt ein

besonderer Dank für die freundschaftliche Begleitung und die motivierenden Gespräche. Für seine Durchsicht des Manuskripts der bildungspolitischen Konsequenzen der Arbeit und anregende und praxisrelevante Kommentare danke ich dem Ministerialbeauftragten der Realschulen für Schwaben Herrn Martin Sulzenbacher.

Für ihre große Unterstützung, den ständigen Zuspruch und das entgegengebrachte Verständnis möchte ich mich bei meiner Frau Onitcelis, bei meinen Töchtern Juliana und Paulina Maria, bei meinen Eltern Kornelia und Eduard Böck, meiner Schwester Johanna Veigel mit Familie, meinen Großeltern Maria und Friedrich Paula, sowie Anna und Eduard Böck von ganzem Herzen bedanken.

Florian Böck, geboren 1979 in Augsburg, studierte von Oktober 2000 bis September 2004 Lehramt für Realschule mit den Fächern Englisch und Geschichte.

Erstgutachter: Prof. Dr. Dr. Werner Wiater

Zweitgutachter: Prof. Dr. Nikolaus Frank

Inhalt

Einleitung.....	1
Theoretische Ausführungen.....	4
1. Transitionen im Allgemeinen	4
1.1. Begriffsdefinition und Kontext	5
1.2. Transitionen als Prozess.....	11
1.3. Die erfolgreiche Bewältigung einer Transition.....	13
1.4. Transitionsrelevante Theorien im Allgemeinen	14
1.4.1. Theoretische Ansätze zur Erklärung von Transitionen im Kleinkindalter .	15
1.4.2. Theoretische Ansätze zu Transitionen im Schulalter.....	38
1.5. Zwischenfazit	51
2. Transitionen im Speziellen – spezifische Situation der Schüler in der Sekundarstufe von Realschulen in Bayern unter Berücksichtigung psycho-sozialer Faktoren	52
2.1 Rahmenbedingungen, unter denen Jugendliche leben und lernen	53
2.1.1 Gesellschaftlicher Kontext	54
2.1.2 Einfluss der Eltern und der Familie	62
2.1.3 Einfluss der Gleichaltrigen	80
2.1.4 Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehung	85
2.1.5 Individuelle Einflüsse auf die Bewältigung von Transitionen	90
2.1.6 Psycho-soziale Entwicklung nach Erikson.....	112
2.1.7 Psycho-soziale Transition nach Parkes (1971)	115
2.1.8 Kognitive Entwicklung während der Pubertät	117
2.2 Statistische Daten zum Vorrücken an der bayerischen Realschule	123
2.2.1 Am Ende des Schuljahres 2008/09 nicht versetzte Schüler	123
2.2.2 Nachprüfung und Vorrücken auf Probe	123
2.2.3 Schülerabgänge	124

2.3 Rechtliche Grundlagen des Vorrückens an der Realschule	125
2.3.1 Allgemein.....	125
2.3.2 Vorrückungsfächer	125
2.3.3 Wiederholen ist nicht möglich, wenn.....	126
2.3.4 Nachprüfung	127
2.3.5 Überspringen einer Jahrgangsstufe - Durchlässigkeit nach oben	128
2.3.6 Schüler mit nicht deutscher Sprache	128
2.3.7 Vorrücken auf Probe.....	129
2.3.8 Freiwilliges Wiederholen.....	129
2.4 Das Wiederholen einer Jahrgangsstufe – eine Transition?	130
3. Einordnung der Arbeit in die Literatur	134
3.1 Schulversagen	135
3.1.1 Indikatoren des Schulversagens.....	139
3.1.2 Kontextuelle Ursachen des Schulversagens	140
3.1.3 Interaktionale Ursachen des Schulversagens.....	146
3.1.4 Individuelle Ursachen des Schulversagens	155
3.1.5 Zusammenfassung	165
3.2 Der Zusammenhang zwischen Schulversagen und dem Wiederholen einer Jahrgangsstufe	166
3.3 Diskussion des Wiederholens in der Forschung	167
3.3.1 Pro Wiederholen.....	169
3.3.2 Contra Wiederholen.....	175
3.3.3 Ein dritter Weg? Social Promotion in den USA.....	179
3.3.4 Vorbeugende Maßnahmen für leistungsschwache Schüler.....	184
3.4 Der Transitionsbegriff in der Forschung	189
3.4.1 Der Transitionsbegriff in der Gesundheitsforschung.....	190
3.4.2 Der Transitionsbegriff in der Familienforschung	191
3.4.3 Der Transitionsbegriff in der Bildungsforschung	197

3.5 Forschungslücke und Fazit	207
Empirische Analyse	208
4. Untersuchung der Transition	208
4.1 Forschungsdesign und Untersuchungsgegenstand	208
4.2 Zentrale Wirkungsmechanismen.....	212
4.2.1 Entwicklung auf individueller Ebene	212
4.2.2 Entwicklung auf interaktionaler Ebene.....	217
4.2.3 Entwicklung auf kontextueller Ebene.....	221
4.3 Ableitung der Untersuchungshypothesen	226
4.4 Der Aufbau des Fragebogens	232
4.4.1 Testkonstruktion und Vorgehensweise	232
4.4.2 Möglichkeiten und Grenzen der Fragebogenmethode.....	233
4.4.3 Erläuterung der Items	236
4.5 Datenerhebung	244
4.6 Darstellung der Ergebnisse	246
4.6.1 Gesamtgruppe zum Zeitpunkt der ersten und zweiten Erhebung.....	247
4.6.2 Kontrollgruppe zum Zeitpunkt der ersten und zweiten Erhebung	251
4.6.3 Wiederholer zum Zeitpunkt der ersten und zweiten Erhebung	255
4.6.4 Die Gruppe der durchfallgefährdeten Schüler	257
4.6.5 Frageblock 6: Persönliche Daten zur Schul- und Lernsituation	259
4.6.6 Frageblock 7: Was machst du, wenn du Probleme hast?.....	268
4.6.7 Frageblock 8: Wie ist es bei dir daheim?	274
4.6.8 Frageblock 9: Deine Klasse.....	280
4.6.9 Fragen 10, 15 und 17: Aspirationen der Eltern, Zufriedenheit mit erreichten Leistungen und Selbsteinschätzung der Versetzung.....	286
4.6.10 Frageblock 11: Wie wichtig sind Dir Fernsehen und Computer?	301
4.6.11 Frageblock 12: Wie fühlst du dich, wenn du ans Durchfallen in der Schule denkst?	306

4.6.12 Frageblock 13: Wie schätzt Du Dich ein?	312
4.6.13 Frageblock 14 und Frageblock 16: Tatsächliche und erwartete Noten .	322
4.6.14 Frageblock 18: Was denkst Du über Dich?	328
4.6.15 Fragen 19 bis 21: Berufliche und schulische Aspirationen, Nachhilfe ..	338
4.6.16 Abschließende Befragung der zehnten Klassen.....	343
4.7 Hypothesenprüfung und Interpretation der Ergebnisse.....	359
4.7.1 Hypothese 1	359
4.7.2 Hypothese 2	362
4.7.3 Hypothese 3	366
4.7.4 Hypothese 4	368
4.7.5 Hypothese 5	371
4.8 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	374
4.8.1 Vergleich der Wiederholer mit der Kontrollgruppe	375
4.8.2 Vergleich der Wiederholer mit der Gruppe der gefährdeten Schüler.....	380
4.8.3 Längsschnittliche Entwicklung der Wiederholer.....	384
4.8.4 Ergebnisse der abschließenden Befragung.....	388
Schluss.....	389
5. Zusammenfassung und Schluss.....	389
5.1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse	389
5.2 Kritische Reflexion des Forschungsvorhabens	392
5.2.1 Methodenreflexion und Limitationen der Aussagekraft.....	392
5.2.2 Weiterer Forschungsbedarf	394
5.3 Bildungspolitische Empfehlungen	395
5.3.1 Praxisrelevante Überlegungen	399
5.3.2 Warum wird Selektion negativ bewertet?	401
5.3.3 Ausblick	402
5.4 Ist es notwendig, immer noch besser zu sein?	403

6. Anhang	i
6.1 Literaturverzeichnis	i
6.2 Internetquellen	xxviii
6.3 Tabellenverzeichnis	xxix
6.4 Abbildungsverzeichnis	xxx

Einleitung

Ehrenrunde - warum läuft es nicht rund im deutschen Bildungssystem?

PISA. Ein Wort, dessen Gebrauch vor gut zehn Jahren von Pädagogen mit einer Stadt in Italien und dem dort befindlichen schiefen Turm assoziiert wurde, ist heute ein Sammelbegriff geworden, der immer dann auftaucht, wenn es darum geht, das deutsche Schulsystem zu hinterfragen und dessen Verbesserung zu fordern. Der schiefe Turm steht zwar immer noch, aber der Begriff PISA impliziert heute eine internationale Schulleistungs-untersuchung, die seit dem Jahr 2000 in dreijährigem Turnus in den meisten OECD Staaten durchgeführt wird. Ziel der PISA Untersuchungen ist es, alltags- und berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten von 15-Jährigen zu messen. Hierbei genügt Deutschland nicht den an sich selbst gestellten Ansprüchen, was zu einem großen Aufschrei in der Medienwelt führte und immer noch führt. Das deutsche Schulsystem befindet sich seither im Umbruch und ist Inhalt vieler hitzigen Diskussionen.

Es folgten die Einführung des G8 Gymnasiums in Bayern im Jahr 2004, die Umbenennung der Hauptschule zur Mittelschule, eine teilweise Einführung von Ganztageschulen und die Einführung der FOS 13, um nur einige Neuerungen zu nennen. Eine zentrale Debatte, die die Reformbestrebungen im bayerischen Schulsystem immer begleitet, ist die Auseinandersetzung über Sinn und Unsinn des dreigliedrigen Schulsystems. Hierbei werden der selektive Charakter und die damit verbundene Benachteiligung von sozial schwachen Kindern oder Kindern mit Migrationshintergrund als Argument gegen das dreigliedrige Schulsystem angeführt. Die optimale Förderung dagegen, die durch die Leistungshomogenität begünstigt wird, ist eines der Argumente, die für ein gegliedertes Schulsystem angeführt werden. Als Essenz bleibt unterm Strich die Frage nach der Notwendigkeit und der Art und Weise von Selektion im deutschen Schulsystem.

Die prägendste und unbeliebteste Art der Selektion bei den Schülern stellt wohl das klassische Wiederholen einer Jahrgangsstufe aufgrund mangelnder Leistungen dar. Wenn Menschen in ihrer Schulzeit eine Klasse wiederholen, so

hinterlässt dies einen bleibenden Eindruck. So bleibend, dass sie sogar in ihrem späteren Leben in passendem Kontext über ihre Nichtversetzung berichten oder gar damit kokettieren (Schultz 2009).

Die Tatsache, dass es ein Wiederholen im deutschen Schulsystem gibt, wurde bisher nur wenig, und wenn überhaupt, dann meist stark politisch gefärbt hinterfragt. Für eine Optimierung des Bildungsprozesses ist es allerdings notwendig, alle beteiligten Faktoren und Instrumentarien, die das deutsche Schulsystem ausmachen, einer detaillierten Gesamtschau zu unterziehen. Nur wenn wissenschaftlich fundierte, empirische Erkenntnisse aus möglichst vielen Bereichen des deutschen Schulsystems, wie zum Beispiel Mehrgliedrigkeit, Durchlässigkeit, Chancengleichheit, Ganztagsklassen, Migrationshintergrund oder Lehrerbildung vorliegen, haben die Debatte und die Forderung nach Veränderung oder Beibehaltung von Traditionellem eine vernünftige Grundlage.

Eines der wichtigsten Ziele der Debatte, die optimale Förderung von Kindern im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten in unseren Schulen unter Beachtung des gesellschaftlichen Wandels in Verbindung mit einer langfristigen Nachhaltigkeit bei maximaler Transparenz und Flexibilität, wird dabei nur allzu häufig vergessen. In diesem Zusammenhang beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der Wiederholung einer Jahrgangsstufe an der bayerischen Realschule und versucht den Vorgang des Wiederholens und auch die letztendlichen Ergebnisse am Ende der Realschule genauer zu betrachten, um eventuelle Rückschlüsse auf den Nutzen des Wiederholens und die damit verbundenen Prozesse ziehen zu können. Im Zentrum der Untersuchung stehen die Schülerschaft und die Erkenntnisse und Veränderungen, die sich im Laufe des Transitionsprozesses der Wiederholung einer Jahrgangsstufe ergeben.

Es wird argumentiert, dass das Wiederholen einer Jahrgangsstufe eine Transition im Sinne der Ausführungen von Griebel und Niesel (2004) ist – ein diskontinuierliches Lebensereignis, welches auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene bewältigt werden muss. Hierzu werden zunächst theoretische Ansätze zu Transitionen in der Bildungsbiographie von Kindern vorgestellt. Daran anschließend wird die spezifische Situation der Schüler unter Berücksichtigung

von individuellen, interaktionalen und kontextuellen Einflüssen herausgearbeitet. Es folgt eine Betrachtung der Literatur zu Schulversagen und den Ursachen sowie der Diskussion der Wirksamkeit des Wiederholens als Förderungsinstrument für leistungsschwache Schüler. Nach den theoretischen Ausführungen wird die empirische Untersuchung vorgestellt. Begonnen wird mit dem Forschungsdesign und den Untersuchungshypothesen, es folgen die Ergebnisdarstellung und die Ergebnisinterpretation. Zuletzt werden die Ergebnisse zusammengefasst, mögliche Implikationen besprochen und ein Ausblick gegeben.

Im Folgenden werden die untersuchten Schülergruppen stets mit „Schüler“ angesprochen. Diese so benannten Gruppen und Schüler sind als Überbegriffe zu verstehen, die gleichermaßen sowohl weibliche als auch männliche Schüler beinhalten.

Theoretische Ausführungen

1. Transitionen im Allgemeinen

Im folgenden Kapitel soll erarbeitet werden, was Transitionen sind. Es wird näher auf Transitionstheorien eingegangen und präzisiert, welches Verständnis von Transition dieser Arbeit zu Grunde liegt. Hierzu werden zuerst Transitionen im Allgemeinen betrachtet. Es erfolgt eine Begriffsdefinition, anschließend wird eine Auswahl von relevanten theoretischen Ansätzen vorgestellt und es wird der Prozesscharakter von Transitionen erläutert.

Im zweiten Schritt werden Transitionen im Speziellen untersucht. Dazu werden in diesem Sinne die spezifische Situation eines Realschülers der 7. bzw. der 8. Klasse und sein Umfeld beleuchtet. Es wird herausgearbeitet, inwiefern sich Ansätze bestehender Literatur auf diese Situation übertragen lassen. Insbesondere zu den Transitionen vom Kindergarten an die Schule und von der Primarstufe an die Sekundarstufe liegt eine Fülle von Untersuchungen vor. Zuletzt wird begründet, warum das Wiederholen einer Jahrgangsstufe im Verständnis dieser Arbeit eine Transition ist.

1.1. Begriffsdefinition und Kontext

Bei direkter Übersetzung von „Transition“ ins Deutsche mit Begriffen wie „Wechsel“ oder „Übergang“ würde die Vielschichtigkeit und große Bedeutung dieses Prozesses für alle Beteiligten und für das Bildungssystem verharmlost werden. Eine Verwendung des aus der Soziologie und Psychologie etablierten Begriffes scheint hier angebrachter. Der Themenkomplex Transition beinhaltet Aspekte der Psychologie, Soziologie, Pädagogik und Schulpädagogik und kann auf Grund seiner Charakteristik als sozialer Prozess nicht isoliert betrachtet werden. Die Forschung zur Transition und deren Ergebnisse kann als ebenso vielschichtig bezeichnet werden wie der Begriff Transition selbst. Ulrike Sirsch ist gar der Meinung, dass die Forscher sich uneinig sind, um welche Art von Ereignis es sich bei der Transition handelt und dass es zur Transition keinen einheitlichen theoretischen Hintergrund gibt (Sirsch 2003).

Im Allgemeinen werden Transitionen als Lebensphasen des Wechsels definiert, die in Verbindung mit Entwicklungsanforderungen ein intensiviertes und beschleunigtes Lernen erfordern. Diese Transitionen sollen gesellschaftlich reguliert werden (Griebel und Niesel 2004; Welzer 1993). Transitionen werden zudem als Phasen erhöhter Verletzbarkeit (Wustmann 2004), also als Lebensphasen, in denen man aufgrund der entstandenen Instabilität sensibler auf äußere Einwirkungen reagiert, definiert.

Der Überbegriff Transition kann sich auf viele Bereiche des Lebens, das sich vor allem in der heutigen Zeit von einem stetigen Wandel und Umbruch betroffen sieht, beziehen. Nicht nur die kritischen Lebensereignisse wie die Hochzeit, die Geburt der Kinder oder der Wiedereintritt junger Mütter in das Arbeitsleben, sondern auch die Scheidung der Eltern, eine erneute Heirat, Arbeitslosigkeit, Armut oder Migration können eine Transition darstellen. Als Resultat daraus bedeutet dies, dass Kinder, die in der heutigen Zeit aufwachsen, viel häufiger persönlich von Transitionssituationen in ihrem Leben betroffen sind als es noch die Generationen zuvor waren (Fthenakis 1998).

Griebel und Niesel (2004, S. 35) führen zudem an, „dass mit Transition komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet werden, die sozial prozessierte, verdichtete und beschleunigte Phasen eines Lebenslaufes in sich veränderten Kontexten darstellen“.

Transitionen erfordern den Handlungsbedarf eines Individuums, um Diskontinuitäten zu bewältigen. Diese Bewältigung erfolgt auf drei Ebenen: Der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen Ebene. „Diese Veränderungen vermitteln Entwicklungsimpulse, die ohne sie nicht gegeben wären; sie werden daher als Entwicklungsaufgaben bezeichnet“ (Griebel und Niesel 2004, S. 38). Wenn man die Situation eines Kindes betrachtet, so sind Dritte wie die Familie und im schulischen Bereich die Lehrkräfte an der Bewältigung einer Transition beteiligt, welche beispielsweise den Übergang von der Grundschule zu einer weiterführenden Schule beinhalten kann. Dieser stellt zum einen eine Transition für das Schulkind dar, welche von den Eltern begleitet wird, und zum anderen aber auch eine Transition für die Eltern, die durch die Entwicklung des Kindes beeinflusst wird (Griebel und Niesel 2004).

Zusammenfassend und unter Berücksichtigung der aufgeführten Ansätze zum verschiedenen Verständnis von Transition wird folgende Definition abgeleitet, welche die theoretische Basis für das Wiederholen einer Jahrgangsstufe an der bayerischen Realschule darstellt.

Als Transition wird eine prozesshafte Veränderung im Leben eines Individuums über einen Zeitraum hinweg verstanden, die durch einen Bruch des Regelmäßigen, also durch Entstehung einer Diskontinuität verursacht wird. Die Bewältigung dieser Diskontinuität erfordert Anpassungen des Individuums auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene. Die Intensität des Transitionsprozesses wird in Abhängigkeit von persönlicher Belastbarkeit und Empfindsamkeit sowie eventuellen Vorerfahrungen unterschiedlich wahrgenommen. Auch die Hilfestellung von Dritten kann sich auf die Intensität des Empfindens und die Wahrscheinlichkeit einer Bewältigung des Transitionsprozesses auswirken. Der Zustand vor der Transition kann nicht wiederhergestellt werden. Die Transition ist somit

irreversibel. In dieser Arbeit sei eine Transition als die Bewältigung der Diskontinuität im Leben eines Realschülers definiert, die durch eine Gefährdung der Versetzung eingeleitet wird und durch die Wiederholung einer Jahrgangsstufe unausweichlich wird. Dabei liegt der Fokus auf dem Schüler selbst und seiner Entwicklung in den Systemen Schule und Familie.

Das folgende Schaubild stellt dieses Verständnis von Transitionen bildlich dar. Das Schaubild ist entlang einer Zeitachse in x-Richtung organisiert. Auf diese Weise kann der Prozesscharakter veranschaulicht werden.

In dem Modell gibt es drei Systeme: Das System Schüler, das System Familie, das System Schule. Das System Schüler sei der Schüler selbst, seine Wahrnehmung, sein Selbstkonzept, sein Denken und Handeln. Es stellt die genannte individuelle Ebene dar.

Das System Familie seien Vater, Mutter und das Kind, der Schüler. Dieses System ist durch die Eltern-Kind-Beziehung (interaktional) und den Kontext Familie (kontextuell; letzterer wird im Verlauf der Arbeit noch genauer erläutert) bestimmt. Das System Schule umfasse Lehrer, den Schüler, und die Mitschüler, insbesondere die Klassenkameraden (im Folgenden ist in Anlehnung an die Literatur von der Gleichaltrigengruppe oder der Peer-Group die Rede). Auch dieses System ist durch Beziehungen (interaktional) determiniert und zwar durch die zwischen Lehrer und Schüler sowie zwischen Schüler und Mitschülern. Zudem spielt auch hier der Kontext Schule eine entscheidende Rolle (kontextuell). Diese Systeme sind dynamisch, sie reagieren auf exogene und auf endogene Veränderungen, und die Reaktionen einzelner Akteure in diesen Systemen rufen Wechselwirkungen hervor.

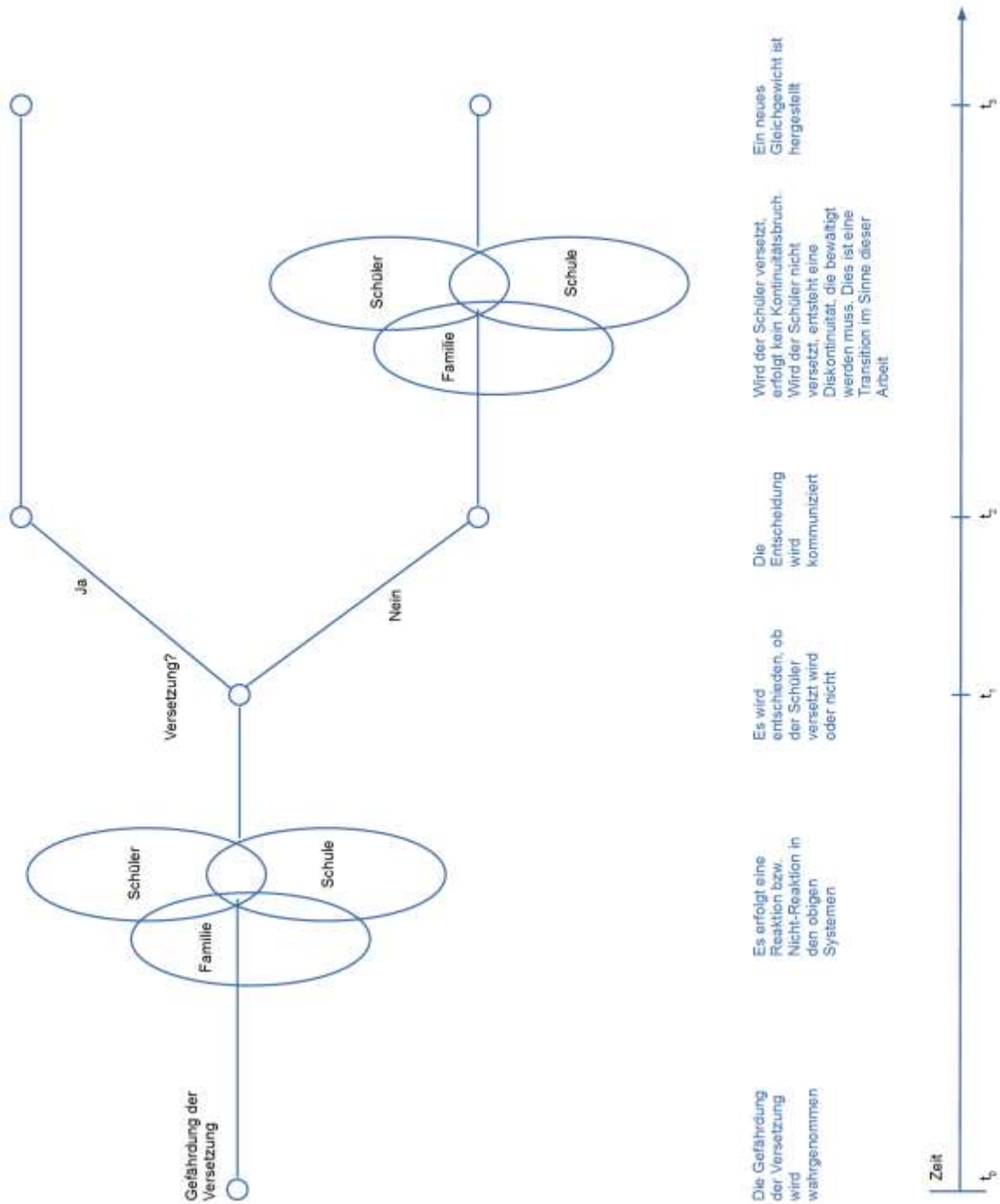


Abbildung 1 - schulische Transition, Quelle: Eigene Darstellung

Die Ausgangssituation ist ganz links in t_0 dargestellt. Sie ist dadurch charakterisiert, dass die Gefährdung der Versetzung durch den Schüler wahrgenommen wird. Dies kann beispielsweise über die Halbjahresinformation und bzw. oder Kommunikation des Lehrers erfolgen. In der Konsequenz ergibt sich eine Reaktion bzw. eine Nicht-Reaktion in den Systemen Schüler, Familie und Schule, die wiederum Wechselwirkungen auslösen kann.

Ein beispielhaftes Szenario könnte sein, dass der Schüler sich dem Ernst seiner Lage bewusst wird und sich überlegt, wie er die Bedrohung des Wiederholens abwenden kann. Er könnte auf die Idee kommen, Hilfe bei seinen Eltern und in seinem schulischen Umfeld zu suchen. Je nachdem, wie die Eltern-Kind-Beziehung gestaltet ist, würden die Eltern beispielsweise erst betroffen reagieren, und dann Unterstützung bieten. Sie könnten ihm zum Beispiel bei den Hausaufgaben helfen, gelernte Inhalte gemeinsam besprechen und bei der Vorbereitung auf Leistungserhebungen im Schulalltag helfen. Es könnte zudem sein, dass aus dem System Schule nur sehr begrenzte Reaktionen und wenig Unterstützung kommen. Wenn der Schüler beispielsweise nicht gut in die Klassengemeinschaft integriert ist, oder die Mitschüler ebenfalls Schwierigkeiten im Unterricht haben, so könnte es sein, dass sie den Schüler wenig unterstützen oder unterstützen können. Genauso könnte es sein, dass den Lehrern die Zeit fehlt, dem Schüler umfassende Unterstützung zu geben oder dass die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler defizitär ist und deshalb die Bereitschaft beider Seiten fehlt, aufeinander zuzugehen, um gegen die drohende Wiederholung vorzugehen.

In t_1 erfolgt die Entscheidung, ob der Schüler versetzt wird. Diese wird kommuniziert und ist in t_2 beim Schüler angekommen. Wird der Schüler versetzt, so stellt dies keinen Kontinuitätsbruch dar. Der Schüler bestreitet seinen Schulalltag im Wesentlichen wie zuvor und ist nicht zu einer besonderen Anpassung durch veränderte Umstände gezwungen. Das besondere Interesse gilt hier jedoch dem Fall, dass der Schüler nicht versetzt wird. Dies stellt einen Kontinuitätsbruch, der auf den genannten Ebenen bewältigt werden muss und somit eine Transition dar. Wiederrum erfolgt in den drei Systemen eine Reaktion

bzw. Nicht-Reaktion mit den jeweiligen Wechselwirkungen. So stellt sich in t_3 erneut ein stabiler Zustand, ein Gleichgewicht ein.

Beispielsweise könnte es sein, dass ein Schüler frustriert reagiert, da seine Bemühungen, das Wiederholen abzuwenden, nicht erfolgreich waren. Er könnte eine ablehnende Haltung gegenüber der Schule entwickeln und eine Abnahme der Motivation erfahren. Die Eltern könnten zum Beispiel enttäuscht sein und mit der Ausübung von Druck reagieren, künftig bessere schulische Leistungen zu erbringen. Der Schüler könnte dies wiederum negativ interpretieren und sich stärker zurückziehen. Die geringere Teilnahmebereitschaft des Schülers am Unterricht könnte wiederum negative Auswirkungen auf die Lehrer-Schüler-Beziehung haben, beispielsweise wenn der Lehrer dies als Geringschätzung seines gut vorbereiteten Unterrichts auffasst. Ausdrücken könnte sich dies in weiterhin schlechten oder schlechteren Noten. Hinsichtlich der Beziehungen zu Gleichaltrigen sei denkbar, dass der Schüler Schwierigkeiten hat, in seiner neuen Klasse Anschluss zu finden. Es könnte sein, dass er verstärkt den Kontakt zu Schülern sucht, die ebenfalls eine negative Haltung gegenüber der Schule haben und dass sich hieraus wieder negative Konsequenzen auf den schulischen Erfolg ergeben.

Dieses skizzierte Szenario ist natürlich ein sehr pessimistisches, genauso sind Szenarien denkbar, die neutrale oder positive oder gemischte Reaktionen (bzw. Nicht-Reaktionen) in den Systemen darstellen. Zudem ergeben sich durch den Modellcharakter zwangsläufig Einschränkungen: Die Systeme stellen bewusst eine starke Vereinfachung der Realität dar und können diese dementsprechend nur ausschnittsweise und reduziert abbilden. Darüber hinaus sind zur Reduktion der Komplexität bewusst nur die drei genannten Systeme dargestellt, da der Autor der vorliegenden Arbeit diese als die Wichtigsten für die Thematik schulischer Transitionen sieht. Im Folgenden wird nun auf den prozesshaften Charakter von Transitionen eingegangen; anschließend werden die theoretischen Ansätze vorgestellt.

1.2. Transitionen als Prozess

Wie eingangs dargestellt werden Transitionen in dieser Arbeit nicht als punktuelles Ereignis verstanden, sondern als ein andauernder Prozess. Dies kann am Beispiel der Transition vom Kindergarten in die Schule verdeutlicht werden:

Lange vor dem ersten Schultag beginnen die Vorbereitungen auf die Schule. Beim Wechsel wird dann erwartet, dass die Beteiligten die ihnen zugedachten Rollen einnehmen. Dieser Prozess kann abhängig von den einzelnen Betroffenen unterschiedlich lange dauern. Bei pädagogischen Konzeptionen müssen demnach diese zeitlich differierenden Transitionsprozesse ebenfalls berücksichtigt werden. Unter anderem soll anerkannt werden, „dass der Erwerb von Schulfähigkeit erst in Verbindung mit Schulerfahrung abgeschlossen werden kann“ (Griebel und Niesel 2004, S. 122).

Die Veränderungen, die sich für das Kind ergeben, müssen sowohl auf individueller als auch auf interaktionaler und kontextueller Ebene bewältigt werden. Die Erfahrungen verlaufen hierbei diskontinuierlich und die Anpassungsleistungen der Kinder lassen sich als Entwicklungsaufgaben charakterisieren (Griebel und Niesel 2004).

Welche Veränderungen bewältigt werden müssen, lässt sich laut Griebel und Niesel (2004) aufgrund der internationalen und der eigenen Forschung detailliert beschreiben. Die Anforderungen für das Kind lassen sich dabei auf drei Ebenen aufteilen (Griebel und Niesel 2004):

i. Anforderungen auf individueller Ebene

Diese Ebene betrifft das Kind, das sich unmittelbar im Transitionsprozess befindet. Aus der veränderten Situation heraus resultiert die Notwendigkeit für eine Identitätsveränderung. Ebenfalls müssen dabei Emotionen wie Vorfreude und Neugier, aber auch Unsicherheit und Angst reguliert werden. Kompetenzen wie Selbstständigkeit und Kulturtechniken müssen eventuell verbessert oder neu erworben werden. Neue Verhaltensweisen zeigen hierbei die Entwicklung auf (Griebel und Niesel 2004).

ii. Anforderungen auf der interaktionalen Ebene

Hierbei werden die neuen Beziehungen zur Lehrkraft und zu den neuen Mitschülern betrachtet. Diese Beziehungen müssen sich erst entwickeln. Bisher vorhandene Verbindungen verändern sich oder gehen sogar ganz verloren. Des Weiteren sind auf der interaktionalen Ebene die Rollenerwartungen und Rollensanktionen zu beachten (Griebel und Niesel 2004).

iii. Anforderungen auf der kontextuellen Ebene

Auf dieser Ebene werden die beiden zentralen Bereiche, Familie und Schule, integriert. Zusätzlich zur neuen Situation in der Schule müssen im Rahmen dieses Prozesses individuelle Entwicklungsaufgaben wie beispielsweise die Geburt von Geschwistern oder die Trennung der Eltern bewältigt werden (Griebel und Niesel 2004).

Neben den Veränderungen des Kindes kann gesagt werden, dass es sich, gemessen an den Anforderungen auf den verschiedenen Ebenen, auch für die Eltern um eine Transition handelt. Denn die in den Ebenen beschriebenen Aufgaben betreffen auch die Eltern. Zusätzlich zu diesen Aufgaben haben die Eltern auf der kontextuellen Ebene noch andere Verpflichtungen, wie zum Beispiel die Erwerbstätigkeit, welche es mit der Situation zu kombinieren gilt. Als Konsequenz hieraus müssen die Eltern den Prozess sowohl individuell als auch gemeinsam in der Paarbeziehung bewältigen. Die Unterstützung des eigenen Kindes bei der Übergangsbewältigung stellt hierbei eine positive Wechselwirkung dar, welche wiederum als eigene Entwicklungsaufgabe angesehen werden kann (Griebel und Niesel 2004).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass durch die Aufführung der drei Ebenen die Vielschichtigkeit und Komplexität der Anforderungen im Transitionsprozess deutlich wird. Zusätzlich zu den Basiskompetenzen, die für die Bewältigung von Transitionen im Allgemeinen gebraucht werden, sind Fähigkeiten und Fertigkeiten für schulspezifische Anforderungen zur Bewältigung des Übergangs notwendig (Griebel und Niesel 2004).

1.3. Die erfolgreiche Bewältigung einer Transition

Wann ist eine Transition erfolgreich bewältigt? Es liegt nahe, dass verschiedene Jugendliche mit schulischen Transitionen verschiedene Erfahrungen machen und diese dementsprechend unterschiedlich wahrnehmen. Manche werden eine solche Transition ohne größere Probleme bewältigen und andere nehmen diese als schwieriger wahr und erfahren eine Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls (Lord et al. 1994). Um die Qualität der Transitionserfahrung zu untersuchen, ist es somit wichtig zu ermitteln, ob Schüler die Transition als schwierig, stressreich oder gar unglücklich erfahren (McDougall und Hymel 1998). Zudem ist schulischer Erfolg ein wesentlicher Indikator (Morales und Guerra 2006).

Dieser Arbeit wird die Definition einer erfolgreichen Bewältigung einer Transition auf der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene nach Griebel und Niesel (2004, S. 130 f.) zu Grunde gelegt:

„[Ein] Erlebter Wandel der Identität, erfolgreiche Auseinandersetzung mit starken Emotionen, Entwicklung neuer Kompetenzen würden eine Transition auf der Ebene des Individuums anzeigen. Positive Beziehungen zur Lehrkraft wie innerhalb der Gruppe der Mitschülerinnen und Mitschüler und als positiv erlebte Veränderungen der Beziehungen in der Familie mit einem Wiederherstellen des Gleichgewichts sowie Klarheit über eine veränderte Rolle und Zufriedenheit damit, wie sie erfüllt wird, zeigen eine erfolgreiche Transition auf der interaktionalen Ebene an. Die gelingende Integration der Lebensbereiche, die von der Transition berührt werden, eine konstruktive Auseinandersetzung mit einem veränderten Curriculum und Nutzung der darin enthaltenen Entwicklungschancen signalisieren eine erfolgreiche Transition auf der kontextuellen Ebene.“

Diese Definition beschreibt verschiedene Aspekte in den drei Ebenen, welche in den folgenden theoretischen Ausführungen berücksichtigt werden sollen.

1.4. Transitionsrelevante Theorien im Allgemeinen

Die folgenden Ausführungen sollen gängige Theorien vorstellen, die oftmals zur Erklärung von Transitionen im Bildungsbereich herangezogen werden. Aus diesen soll das theoretische Fundament dieser Arbeit abgeleitet werden.

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf den Transitionen im Bildungsbereich. Daher ist es wichtig, diejenigen Transitionen für ein Kind zu betrachten, die das deutsche Bildungssystem beinhaltet, welches das Kind von klein auf durchläuft.

Diese Transitionen kommen durch die Segmentierung des Bildungssystems in verschiedene Institutionen wie beispielsweise Krippe, Kindergarten, Grundschule und weiterführende Schule zu Stande. Beginnend mit der Transition von der Familie zu einer Erziehungseinrichtung wie einer Krippe oder einem Kindergarten, werden Kinder in jeder Transition vor eine Vielzahl an Entwicklungsaufgaben gestellt, die sich aus der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Entwicklung des Kindes ergeben (Griebel und Niesel 2004).

Im Folgenden soll nun eine Auswahl an Transitionstheorien vorgestellt werden, wie sie beispielweise in Griebel und Niesel (2004) vorgenommen wurde. Die Einordnung der Theorien erfolgt anhand der Lebensentwicklung eines Kindes, d. h. in einem ersten Block werden theoretische Ansätze zu Übergängen vor dem Schulalter betrachtet (der Übergang von der Familie zu einer Krippe bzw. einem Kindergarten sowie der Übergang von der Krippe zu einem Kindergarten). Im zweiten Block werden Ansätze beschrieben, die zum Übergang vom Kindergarten zur Schule bzw. von der Primarstufe zur Sekundarstufe herangezogen werden können. Diese Vorgehensweise soll es erlauben, die bisherigen theoretischen Ansätze in ihrem jeweiligen Kontext zu betrachten und auf die Rollen und Entwicklungsaufgaben der Akteure sowie auf die Schwierigkeiten und Risiken einzugehen, die diese Transitionen beinhalten können. Abschließend werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet, welche im Kapitel „Transitionen im Speziellen“ (2.) aufgegriffen werden, um die Übertragbarkeit dieser Theorien auf die spezifische Situation von versetzungsgefährdeten Schülern und Wiederholern der 7. bzw. 8. Klasse an einer bayerischen Realschule zu bestimmen.

1.4.1. Theoretische Ansätze zur Erklärung von Transitionen im Kleinkindalter

I. Einleitung

In den folgenden Ausführungen sollen theoretische Ansätze zur Erklärung von Transitionen im Kleinkindalter vorgestellt werden. Es lassen sich drei Szenarien unterscheiden:

- i. Das Kind kommt von der Familie in eine Krippe
- ii. Das Kind wechselt von der Krippe in den Kindergarten
- iii. Das Kind kommt von der Familie direkt in den Kindergarten

Der erste und der dritte Fall sind insofern besonders, als dass diese beiden Fälle die erste Transition in der Bildungsbiographie eines Kindes von der Familie in eine außerfamiliäre Betreuungseinrichtung darstellen. Das Kind muss sich daran gewöhnen, auch in einem anderen als dem schützenden Familienumfeld zu sein und dem neuen Kontext und den neuen Bezugspersonen zu vertrauen. Dies stellt aber nicht nur für das Kind, sondern auch für die Eltern und die Fachkräfte eine besondere Herausforderung dar.

Diejenigen Kinder, die eine Krippe besuchen, erfahren mit drei Jahren eine weitere Transition, wenn der Wechsel von der Krippe zum Kindergarten erfolgt. Zwar haben diese Kinder einen zusätzlichen Übergang zu bewältigen, doch dieser bietet zusätzliche Chancen, Anpassungsreaktionen zu erlernen und Kompetenzen zu erweitern (Griebel und Niesel 2004). Somit scheint es verwunderlich, dass diese Transitionen in der Forschung noch weitgehend unbehandelt sind (Griebel und Niesel 2004).

Die nun folgenden theoretischen Ausführungen werden anschließend einem Vergleich hinsichtlich der berücksichtigten Akteure, der Entwicklungsaufgaben, der Beziehungen und der verfügbaren Ressourcen aus Sicht des Kindes unterzogen.

II. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben sagt aus, dass sich ein Mensch im Laufe seines Lebens bestimmten Entwicklungsaufgaben stellen muss.

Waters und Sroufe stellen in sechs Phasen frühkindliche Entwicklungsaufgaben und die jeweiligen Rollen der Bezugsperson(en) dar (Waters und Sroufe 1983). Dabei werden die Phase, das Alter, die Entwicklungsaufgabe und die Rolle der Bezugsperson genannt (in dieser Reihenfolge):

- i. Alter: 0-3 Monate. Aufgabe: Physiologische Regulation. Rolle der Bezugsperson: Fließende Routinen schaffen.
- ii. Alter: 3-6 Monate. Aufgabe: Mit Spannung umgehen lernen. Rolle der Bezugsperson: Einfühlsame und kooperative Interaktion.
- iii. Alter: 6-12 Monate. Aufgabe: Eine effektive Bindung zu Bezugspersonen herstellen. Rolle der Bezugsperson: Verfügbarkeit auf Abruf.
- iv. Alter: 12-18 Monate. Aufgabe: Exploration. Rolle der Bezugsperson: Sicheren Halt geben.
- v. Alter: 18-30 Monate. Aufgabe: Individuation – Autonomie erreichen. Rolle der Bezugsperson: Verlässliche und intensive Unterstützung.
- vi. Alter: 30-54 Monate. Aufgabe: Impulse beherrschen, Identifikation mit der Rolle als Mädchen oder Junge, Beziehung zu Gleichaltrigen. Rolle der Bezugsperson: Eindeutige Rolle und Werte.

Eine erfolgreiche Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben erfordert Sozialkompetenz (Waters und Sroufe 1983). Da diese schwer zu erfassen ist, betrachten die Autoren Kompetenz aus der Perspektive von Entwicklungsaufgaben.

Die Autoren definieren Kompetenz wie folgt:

„The competent individual is one who is able to make use of environmental and personal resources to achieve a good developmental outcome” (Waters und Sroufe 1983).

Diese Orientierung an der Fähigkeit eines Individuums, Ressourcen zu nutzen, soll im Folgenden mit eingeschlossen werden. In diesem Zusammenhang sind mit Ressourcen Dinge gemeint, die die Fähigkeit fördern, Affekte, Wahrnehmung und Verhalten zu koordinieren, um so kurzfristige Anpassungen oder langfristige Entwicklungsaufgaben zu meistern (Waters und Sroufe 1983, S. 2).

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben zeigt Parallelen zum Stufenmodell der psycho-sozialen Entwicklung nach Erikson, auf welches später genauer eingegangen wird. Zum einen werden für bestimmte Altersstufen spezifische Entwicklungsaufgaben definiert, und zum anderen wird angenommen, dass zur Bewältigung dieser Aufgaben der Zugriff auf persönliche Ressourcen und auf Ressourcen des sozialen Umfelds nötig ist.

Für diese Arbeit sehr interessant ist der Kompetenzbegriff von Waters und Sroufe, da diese Kompetenz den Ausschlag gibt, ob und in welchem Maße eine Entwicklung bewältigt werden kann. Wenn nun eine Transition im Sinne dieser Arbeit ähnliche Anforderungen zur Bewältigung an ein Individuum stellt wie eine Entwicklungsaufgabe nach Waters und Sroufe oder eine Stufe der psycho-sozialen Entwicklung nach Erikson, so scheinen die zur benötigten Kompetenzen vergleichbar. Zudem würden die Kompetenzen eines Individuums bezüglich der Bewältigung doppelt gefordert, wenn die Phase einer Entwicklungsaufgabe mit einer Phase der Transition durch gefährdete Versetzung oder das Wiederholen einer Jahrgangsstufe zusammenfällt.

III. Die Temperamentstheorie

Das Temperament als schwer zu erfassendes Konstrukt, das teilweise biologisch festgelegt ist, ist eine unveränderbare Tatsache, an die sich ErzieherInnen in ihrer täglichen Arbeit anpassen müssen. Das Temperament ist außerdem stark von subjektiven Faktoren abhängig, welche es schwierig machen, ein bestimmtes Verhalten einem bestimmten Temperament zuzuordnen (Griebel und Niesel 2004).

Griebel und Niesel (2004) unterscheiden an dieser Stelle drei Typen von Temperamenten:

- i. Das einfache Kind, das sich durch eine schnelle Gewöhnung an Wach- und Schlafzeiten als Säugling auszeichnet. Eine ausgeglichene Stimmung ohne deutlich abgegrenzte Schwankungen ist kennzeichnend für diese Kategorie. Kinder dieser Klassifizierung reagieren auf Neues eher gelassen und sind relativ flexibel. Circa fünfzig Prozent der Kinder lassen sich diesem Typ zuordnen (Griebel und Niesel 2004).
- ii. Das langsam auftauende Kind benimmt sich in neuen Situationen zurückhaltend. Es wird längere Zeit für die Einstellung auf die neue Situation benötigt. Für ein bis zwei Zehntel der Kinder ist diese Klassifizierung zutreffend. (Griebel und Niesel 2004)
- iii. Das schwierige Kind kann sich an Veränderungen nur schwer anpassen. Schlechte Stimmung und heftige negative Gefühlsreaktionen können beobachtet werden. Protest und Rückzug sind die vorläufigen Reaktionen auf neue Situationen. Auf diesen Typus entfallen ebenfalls ein bis zwei Zehntel unter den Kindern. (Griebel und Niesel 2004)

Die Klassifizierung der Kinder ist in vielen Fällen nicht schwer (Howes 2000). Griebel und Niesel kritisieren diese Theorie wie folgt: „Die pädagogische Aufgabe in Transitionsprozessen ist jedoch nicht zu klassifizieren, sondern Temperamentsunterschiede zu erkennen und sie zu akzeptieren“ (Griebel und Niesel 2004).

Diese Theorie erklärt, dass es verschiedene Typen von Kindern mit unterschiedlichem Temperament gibt und dass diese daher die Transition von der Familie in eine Betreuungseinrichtung unterschiedlich erleben und sich unterschiedlich verhalten. Somit unterscheiden sie sich in der Anpassung „an andere Kinder, an erwachsene Bezugspersonen und an die neue Umgebung“ (Griebel und Niesel 2004, S. 47). Eine Kernaussage dieser Theorie ist, dass ErzieherInnen dem unterschiedlichen Temperament gerecht werden müssen (Griebel und Niesel 2004).

In dieser Theorie wird jedoch nicht auf die Rolle der Eltern eingegangen. Zudem wird das Temperament als unveränderlich, als eine Konstante angesehen. Wenn dies gilt, so müssten im gesamten Leben eines Individuums systematische Unterschiede zur Gleichaltrigengruppe hinsichtlich der individuellen Reaktion auf Veränderungen der Umwelt und somit auch auf die Bewältigung von Transitionen erkennbar sein.

IV. Die Bindungstheorie

Auf Basis der Ethnologie, der Psychoanalyse und der Stresstheorie formuliert Bowlby (Bowlby 1975, 1976, 1982, 1983) die Bindungstheorie.

Diese beschreibt, wie Bindungen zwischen Individuen entstehen und sich entwickeln. Unter dem Begriff Bindung wird „ein dauerhaftes, emotionales Band zwischen zwei Individuen“ verstanden (Griebel und Niesel 2004, S. 47). Diese Bindungen sind durch „innere Repräsentation der Bindungspartner“ und ihre Interaktion determiniert (Griebel und Niesel 2004). Laut Griebel und Niesel (2004, S. 47 ff.) ist „diese Bindungstheorie die am meisten empirisch begründete Entwicklungstheorie“.

Es werden zwei Dimensionen der Bindung beschrieben: Die Bindungsqualität und das Bindungsverhalten. Die Qualität der Bindung resultiert aus dem Verhalten beider Beziehungspartner. Die Bindungsqualität kann gemessen werden, wenn sich das Kind in einem Zustand der Verunsicherung befindet, indem man beobachtet, inwieweit das Kind die Bezugsperson zur Erlangung von Sicherheit benutzt. Diese Bindungsqualitäten lassen sich mit Hilfe von standardisierten Beobachtungssituationen unterscheiden (Ainsworth 1978). Es werden die sichere Bindung, die unsicher-ambivalente Bindung und unsicher-vermeidende Bindung unterschieden. Diese drei Bindungskategorien werden in der Forschung noch weiter differenziert.

Die Nähe zur bevorzugten Bindungsperson soll als Ziel des Bindungsverhaltens erreicht oder bewahrt werden. Basierend auf dieser Sicherheit kann das Kind die Umwelt erkunden und sich weiterentwickeln. In der Konsequenz bedeutet das, dass Bindung und Exploration in enger Beziehung zueinander stehen. In belastenden Situationen beispielsweise ist ein Kind auf Unterstützung angewiesen und das Bindungsverhalten wird aktiviert. In der Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt ist der Bindungsaufbau somit essentiell und gilt auf Grund dessen als zentrale

Entwicklungsaufgabe. Howes (Howes 2000) hat in den 80er Jahren neben dem Bindungsverhalten zu den Eltern zum ersten Mal in Untersuchungen die ErzieherIn als Bindungsfigur beschrieben. Bei der Bindung zwischen Kind und Eltern und der Bindung zwischen Kind und ErzieherIn handelt es sich um zwei völlig unabhängige Bindungen, welche von den Kindern schon in sehr frühen Kindesalter aufgebaut werden können. In jedem Fall gelten bei beiden Verbindungen laut Griebel und Niesel „vergleichbare Voraussetzungen: Responsivität und Sensibilität“ (Griebel und Niesel 2004, S. 48).

Die Bindungstheorie beschreibt somit, wie Bindungen die Entwicklung eines Kindes ermöglichen und beeinflussen. Auch beim Wiederholen einer Jahrgangsstufe sind verschiedene voneinander abhängige und unabhängige Bindungen der beteiligten Personen betroffen. Es ist davon auszugehen, dass zum einen die Bindung zu den jeweiligen Bezugspersonen eine Voraussetzung für eine gelingende Transition ist und dass zum anderen die Art und Weise der Bindung durch das Wiederholen verändert wird. Zwei bedeutende Unterschiede zur Transition von der Familie in die Krippe bzw. den Kindergarten bestehen darin, dass die Bindung des Kindes zur Bezugsperson Lehrer zum einen durch das Lernverhältnis charakterisiert ist und zum anderen einfach auf Grund des Personalschlüssels in der Regel nicht so eng sein kann.

V. Die Stresstheorie

Die Stresstheorie von Lazarus (1995) eignet sich zur Erklärung von Belastungssituationen und Belastungsbedingungen im Zusammenhang mit Transitionsprozessen, da letztere durch ihren diskontinuierlichen Charakter eine Anpassung erfordern, die Stress hervorrufen kann. Diese Verbindung zur Bewältigung macht die Stresstheorie für theoretische Ansätze zu Transitionen unabdingbar (Griebel und Niesel 2004).

Psychischer Stress entsteht nach Lazarus (1995, S. 213), wenn „(u. U. miteinander konkurrierende) Anforderungen [einer Situation], die in der [kognitiven] Einschätzung der betroffenen Person interne oder externe Ressourcen auf die Probe stellen oder überschreiten“. Stress hängt sowohl von einer Person als auch von ihrer Umwelt ab und er entsteht durch die adaptive Einschätzung dieser Person (Lazarus 1995). Lazarus verwendet den Begriff „Transaktion“ um die Wechselseitigkeit zwischen Individuum und Umwelt auszudrücken.

In einer „primären Einschätzung“ bewertet ein Individuum die Bedeutung einer solchen Transaktion für das eigene Wohlergehen (Lazarus 1995). Diese kann als irrelevant, positiv oder stressreich bewertet werden. Eine Stresssituation kann wiederum als Bedrohung, Verlust oder Herausforderung wahrgenommen werden (Lazarus 1995). Verlust (bzw. Schädigung) stellt ein negatives Ereignis dar, beispielsweise der Verlust oder die Schädigung eines Familienmitgliedes, eines Körperteils, der Arbeitsstelle, einer sozialen Beziehung oder des eigenen Selbstwertes (Lazarus 1995). Bedrohung beschreibt, dass der Eintritt eines solchen Ereignisses für ein Individuum hinreichend wahrscheinlich scheint und dass es sich dadurch bedroht fühlt (Lazarus 1995). Die Bewertung einer Situation als Herausforderung erfolgt dann, wenn ein Individuum Wachstums- oder Entwicklungspotenzial oder Potenzial, diese Situation zu meistern sieht (Lazarus 1995).

Wird eine Situation derart als stressreich bewertet, so muss das Individuum reagieren, d. h. es muss die Situation bewältigen. Lazarus spricht von „sekundärer Einschätzung“, aus der Entscheidungen für Bewältigungsstrategien folgen (Lazarus 1995). Diese müssen zwei Funktionen erfüllen: Zum einen müssen sie Probleme der Beziehung zwischen Person und Umwelt lösen und zum anderen müssen sie negative Emotionen regulieren, um „das Wohlbefinden und soziale Funktionieren“ (Lazarus 1995, S. 217) nicht zu beeinträchtigen.

Nach Lazarus gibt es vier Bewältigungsformen, die sowohl problemlösend als auch emotionsregulierend wirken.

- i. Informationssuche: Ein Individuum beschafft sich Informationen, die bei der Auswahl von Bewältigungsstrategien helfen und eine Neubewertung der stressauslösenden Situation ermöglichen. So soll das Handeln rational begründet und gerechtfertigt werden, und das Individuum kann sich besser fühlen (Lazarus 1995).
- ii. Direkte Aktionen: Jegliche non-kognitiven Handlungen, mit denen ein Individuum eine Stresssituation zu bewältigen versucht. Hierzu können beispielsweise der verbale Ausdruck von Ärger, die Einnahme von Psychopharmaka, die Aufnahme ablenkender Handlungen wie Arbeit oder der Austausch mit Dritten zählen (Lazarus 1995).
- iii. Aktionshemmung: Um bestimmte Handlungsziele zu erreichen, kann es sein, dass konträre Handlungsimpulse wie Wut oder Ärger unterdrückt werden müssen. (Lazarus 1995).
- iv. Intrapsychische Bewältigung: „Alle Prozesse, die der Regulation von Emotionen dienen (also alles, was eine Person sich selbst einredet)“ (Lazarus 1995).

Ob die Bewältigung einer Veränderung erfolgreich sein kann, ist nach Lazarus von fünf verschiedenen Komponenten abhängig:

- i. Ist die Veränderung von größerem Ausmaß?
- ii. Ist sie von längerer Dauer?
- iii. Ist sie von den Betroffenen erwünscht?
- iv. Ist sie kontrollierbar?
- v. Über welche Ressourcen verfügt der Betroffene?

Wenn die ersten beiden Punkte gegeben sind, die folgenden beiden aber nicht, dann ist die Bewältigung der Veränderungen erschwert. Die Anforderung wird dann zur Überforderung (Stress), wenn der Betroffene nicht auf genügend Reserven zurückgreifen kann (Lazarus 1995).

„Für den Übergang von der Familie in die Krippe bedeutet das, dass die Veränderungen durch die Eingewöhnung nur allmählich eingeführt werden, dass auch den jüngsten Kindern ein Recht auf „Kontrolle“ zugestanden wird, indem sensibel auf ihre Signale eingegangen wird, und dass unterstützende Reserven dafür sorgen, Überforderungen zu vermeiden“ (Griebel und Niesel 2004, S. 49)

Dies unterstreicht die Bedeutung der Eingewöhnung beim ersten Übergang des Kindes von der Familie in eine Betreuungseinrichtung. Insbesondere den letzten beiden obigen Punkten, der Kontrollierbarkeit und der Ressourcen kann so entsprochen werden. Somit kann die Stressbelastung für ein Kind erheblich reduziert werden.

Analog kann diese Theorie auch auf den Übergang eines Kindes in den Kindergarten oder in die Schule angewendet werden. Der Eintritt in den Kindergarten kann den Kindern beispielsweise erleichtert werden, wenn sie

ihre ErzieherIn vorher kennenlernen, die Besuchszeiten anfangs nur kurz dauern und dann sukzessive erhöht werden, „kleine[...] Bezugsgruppen innerhalb der Gesamtgruppe“ hergestellt werden und Neugier sowie Vorfreude besprochen werden (Griebel und Niesel 2004, S. 50).

In neueren Untersuchungen, in denen die Stresstheorie berücksichtigt wird, wird verstärkt der Umstand beachtet, dass die jeweiligen Anforderungen von den Beteiligten subjektiv aufgefasst und empfunden werden (Griebel und Niesel 2004). Die Stresstheorie ist wegweisend für die Bestimmung und Untersuchung von Anforderungen und Belastungen (inklusive ihrer subjektiven Bewertung und Wahrnehmung). In der Transitionsforschung kann auf die Stresstheorie als Grundlage daher nicht mehr verzichtet werden. Mit Hilfe der Transitionstheorie kann von der Sichtweise des Kindes auf die Bewältigung des Problems geschlossen werden. Rutter (1989) beschreibt den Stress, die Bewältigung und die Entwicklung als zentrale Themen in der Transitionsforschung (Wehlage et al. 1989).

VI. Die Transitionstheorie nach Griebel und Niesel

Für die Einordnung und Erklärung der komplexen Realität der Transition geben Griebel und Niesel (2004) ein Transitionsmodell in kombinierter Form wieder. Für die Untersuchung der Übergänge in der Familienentwicklung wurde laut Griebel und Niesel von Cowan (1991) das Familien-Transitions-Modell entworfen (Cowan 1991). In Anlehnung an Fthenakis (1998) wird hier nach Griebel und Niesel versucht, die Sichtweisen aller beteiligten Familienmitglieder zu berücksichtigen. Neben der Einführung von Veränderungen auf der subjektiven Ebene der Identität wurden der ökopsychologische Ansatz und die Stressansätze integriert (Fthenakis 1998). Eine Verknüpfung zu Stress, Bewältigung und Entwicklung wird durch die Theorie der kritischen Lebensereignisse hergestellt. Das Übergangskonzept berücksichtigt im Vergleich zu bisherigen theoretischen Ansätzen die Identität des Einzelnen als erlebten Status. Zudem werden auch das Selbstkonzept und die Verortung des Selbst in der eigenen Lebensgeschichte in Verbindung mit den jeweiligen Übergängen berücksichtigt (Griebel und Niesel 2004).

Cowan (1991) thematisiert eine entstehende, beziehungsweise sich entwickelnde „veränderte Weltansicht“, wenn er die Veränderung der Identität des Kindes und der Eltern in Zusammenhang mit dem Eintritt in die Schule betrachtet. Die Entwicklung des Einzelnen wird allerdings nur dann verständlich, wenn sie innerhalb eines sozialen Kontextes betrachtet wird (Cowan 1991). Die Bewältigung der Transition kann somit nicht auf das Kind alleine bezogen werden. Kulturelle Anforderungen, Normen und Wünsche von Bezugspersonen, sowie materielle Umgebungsbedingungen können die individuelle Entwicklung fördern oder behindern und wirken somit als Entwicklungsanreize und Herausforderungen. Daraus resultierend ist nicht nur das Schulkind vom Übergang zwischen Familie und Bildungseinrichtung betroffen, sondern auch dessen Eltern, ebenso wie die Bezugspersonen der jeweiligen Bildungseinrichtung (Griebel und Niesel 2004).

In Anlehnung an Rogoff (1990) werden nach Griebel und Niesel die Lern- und Entwicklungsprozesse in der Interaktion des Individuums mit dem Kontext als soziale Konstruktion verstanden (Rogoff 1990); Nach Dahlberg et. Al (1999) sind dabei Wissen und Kultur die Resultate des Dialoges und des In-Beziehung-Setzens der Beteiligten (Dahlberg 1999). Griebel und Niesel (2002) klassifizieren diese Ko-Konstruktion als Entstehung der Bedeutung von Transitionen im Bildungssystem (Griebel 2002). Vor diesem theoretischen Hintergrund müssen nach Griebel und Niesel (2004), die Wechsel zwischen Einrichtungen, sprich die „Transfers“ im Bildungssystem, von Transitionen im entwicklungspsychologischen Sinne unterschieden werden. Die Eignung dieses Transitionskonzeptes für die Darstellung und Aufbereitung der Anforderungen und den damit verbundenen Erfahrungen von Kindern und deren Eltern beim Eintritt in den Kindergarten wurde in einer Pilotstudie des Staatsinstituts für Frühpädagogik in München belegt (Griebel und Niesel 2004). In dieser Untersuchung wurden die nachfolgenden Faktoren berücksichtigt:

- i. Die Multiperspektivität unter Einschluss von Fachkräften, Kindern und Eltern.
- ii. Die Längsschnittlichkeit von der Eingewöhnung in den Kindergarten über das Ende der Kindergartenzeit bis hin zum Beginn des Schulbesuches und dessen Verlauf.
- iii. Der Einsatz von Instrumenten zur Erfassung von Anforderungen, erlebter Belastung und Unterstützung, Bewältigung und Entwicklung von Kompetenzen.

Diese Punkte müssen in Untersuchungen zum Thema Transition unbedingt Berücksichtigung finden, da sie die verschiedenen Transitionstheorien implizieren. Die Einbeziehung von unterschiedlichen Faktoren aus diesen verschiedenen relevanten Bereichen ist auf Grund der Komplexität des Themas Transition unabdingbar.

VII. Kontext dieser Theorien

a. Die erste Transition in der Bildungsbiographie eines Kindes

Für ein Kind, das bisher in der Familie betreut wurde, stellt die Transition von der Familie in eine Krippe oder die Transition von der Familie in den Kindergarten eine besondere Aufgabe dar. Erstmals muss es regelmäßig einen längeren Zeitraum außerhalb der Familie verbringen, sich Erzieherinnen anvertrauen und sich in einer größeren Gruppe von anderen Kindern ähnlichen Alters bewegen.

Daher ist eine Eingewöhnungsphase unerlässlich, damit das Kind sich sukzessive an die neue Situation und an längere Zeiten in der Einrichtung, anfangs noch mit einem Elternteil, gewöhnen kann. Durch eine solche Eingewöhnung erhält das Kind ein gewisses Maß an Kontrolle über die Situation, da es um den zeitlichen Rahmen Bescheid weiß, und dass es wieder zur Familie zurückkehrt. Somit kann nach Lazarus der mit dem Übergang verbundene Stress für das Kind reduziert werden.

Durch den Besuch einer vorschulischen Erziehungseinrichtung lernt das Kind, Bindungen zu Erzieherinnen aufzubauen und diese als Ressourcen zu nutzen. Dies kann als eine wesentliche Entwicklungsaufgabe im Leben eines Kindes gesehen werden.

Der ersten Transition in der Bildungsbiographie eines Kindes und der Bewältigung dieser Transition kommt somit im Hinblick auf die Entwicklung und die Bewältigung künftiger Transitionen eine besondere Bedeutung zu.

Bei positiver Bewältigung kann das Kind seine Fähigkeiten erweitern und Bewältigungsstrategien entwickeln. Es lernt, mit anderen Kindern umzugehen und Konflikte zu bewältigen.

Bei Überforderung des Kindes kann die Entwicklung (teilweise) stagnieren. Eine Wahrnehmung von Übergängen als Bedrohung kann sich herausbilden. Mögliche Konsequenzen können sein, dass das Kind sich verweigert, sehr anhänglich wird, oder aggressives Verhalten zeigt. Künftige Übergänge sind in diesem Fall erschwert.

b. Transition von der Krippe in den Kindergarten

Diejenigen Kinder, die eine Krippe besuchen, erfahren mit drei Jahren eine weitere Transition, wenn der Wechsel von der Krippe zum Kindergarten erfolgt. In der Forschung ist diese noch weitgehend unbehandelt (Griebel und Niesel 2004). Sie stellt für das Kind eine zusätzliche Diskontinuität dar, die durch den Wechsel der Institutionen hervorgerufen wird und einen neuen Kontext mit neuen Bezugspersonen und neuen Kindern mit sich bringt.

Zudem sind laut Griebel und Niesel (2004) Einrichtungen für Kinder unter drei Jahren sehr stark auf den Aufbau von Bindungen zwischen dem Kind und den Erzieherinnen ausgerichtet. Diese Bindungen werden zwangsläufig gebrochen, wenn das Kind im Alter von drei Jahren in den Kindergarten wechselt. Auch aus Sicht der Eltern ist diese Diskontinuität nicht erstrebenswert, da sie eine Belastung und auch ein Risiko für das Kind sein kann (Griebel und Niesel 2004).

Ein Kind aber, das den Übergang von der Krippe in den Kindergarten erlebt, ist es schon gewöhnt, zeitweise ohne die Eltern auszukommen und außerfamiliärer Betreuung zu vertrauen. Somit besitzt es einen Kompetenzvorsprung gegenüber Kindern, die von der Familie direkt in den Kindergarten kommen. Laut Griebel und Niesel (2004, S. 67) liegen Probleme für Krippenkinder „eher darin, dass Kindergartenerzieherinnen den Kompetenzvorsprung der Krippenkinder nicht erkennen würden und ihnen Tätigkeiten verweigerten, die diese längst beherrschten.“

Insgesamt scheint dieser Übergang für Kinder weniger problematisch zu sein als für ihre Eltern und für Erzieherinnen, die mit einer Vielzahl von Kindern konfrontiert sind und dementsprechend Vorstellungen

haben, welche Kompetenzen ein Kind im Durchschnitt in einem bestimmten Alter mitbringt. Hier könnten evtl. entsprechende Impulse in der Aus- und Weiterbildung das Bewusstsein schärfen.

c. Vergleich der genannten Theorien

In der folgenden Tabelle sind die beschriebenen theoretischen Ansätze zu Transitionen im Kontext der Übergänge von der Familie zur Krippe oder dem Kindergarten bzw. von der Krippe zum Kindergarten gegenübergestellt.

Als Vergleichsparameter dienen zum einen das soziale Umfeld eines Kindes, welches in die Familie, das Betreuungspersonal (ErzieherIn) und die Gruppe der Gleichaltrigen unterteilt ist und zum anderen Entwicklungsaufgaben, Beziehungen/ Bindungen und Ressourcen.

In allen Ansätzen sind die Familie, Betreuungspersonal und Gleichaltrige explizit oder implizit bei der Bewältigung einer Transition mit einbezogen, nur in der Bindungstheorie wird auf die Rolle der Gleichaltrigen nicht eingegangen.

In der Temperamentstheorie und in der Stresstheorie werden dem sozialen Umfeld indirekte Rollen zugewiesen: Die Temperamentstheorie beschreibt das Anpassungsverhalten von Kindern beim Übergang von der Familie in eine außerfamiliäre Betreuungsinstitution (Griebel und Niesel 2004). Insofern teilt sie den Eltern einen impliziten Einfluss zu, als dass diese durch ihre Erziehung die Differenz zwischen Familienumfeld und dem Umfeld in einer Betreuungseinrichtung determinieren (beispielsweise durch einen strukturierten und geregelten Tagesablauf). Die Betreuungspersonen müssen ihre pädagogische Arbeit an das Temperament des Kindes anpassen (Griebel und Niesel 2004), ihnen wird aber nur eine reaktive Aufgabe auf das vorgegebene Temperament zugestanden. Die Gruppe der Gleichaltrigen ist dadurch eingeschlossen, als dass das Kind in seinem Anpassungsverhalten auf diese reagieren muss.

In der Stresstheorie wird das soziale Umfeld in Hinblick auf Ressourcen betrachtet, die es einem Individuum zur Bewältigung einer Stresssituation bieten kann.

Eine differenzierte Zuordnung dieser drei sozialen Gruppen finden in dem Ansatz von Griebel und Niesel statt. So muss die Transition nicht nur von dem Kind selbst, sondern auch von seinen Eltern bewältigt werden. ErzieherInnen moderieren hierbei den Übergang und helfen bei der Bewältigung. Die anderen Kinder werden von den ErzieherInnen dazu angehalten, Kontakt zu dem neuen Kind aufzubauen und diesem so den Einstieg in die Gruppe zu erleichtern (Griebel und Niesel 2004).

Nach dem Vergleich der Rollen des sozialen Umfelds sollen diese Ansätze im Hinblick auf Entwicklungsaufgaben, Beziehungen und Ressourcen bei einer Transitionsbewältigung dargestellt werden.

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben beschreibt verschiedene Aufgaben, die ein Individuum bei der Entwicklung zu einem bindungsfähigen und sozial kompetenten Menschen meistern muss (Griebel und Niesel 2004). Eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Säuglings- und Kleinkindalter ist hierbei der Aufbau von Bindungen zu Eltern und später ErzieherInnen. Um Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, können persönliche Ressourcen und Ressourcen des sozialen Umfelds herangezogen werden. Erfährt das Kind eine Transition, so muss es diese zusätzlich zu seinen Entwicklungsaufgaben bewältigen und kann dazu ebenfalls auf Ressourcen zurückgreifen (Griebel und Niesel 2004).

Die Temperamentstheorie geht von einem konstanten, von Geburt an gegebenem Temperament aus, welches bestimmt, wie ein Kind auf

neue Situationen in einem neuen Umfeld mit neuen Bezugspersonen reagiert. Auf Entwicklungsaufgaben und zu Anpassungen nötige Ressourcen wird nicht eingegangen.

In der Bindungstheorie ist wird der Aufbau von Bindungen als eine zentrale Entwicklungsaufgabe von Kleinkindern gesehen. Bindungen können hierbei als Ressource zur Bewältigung dienen, wenn ein Kind Stress empfindet oder Belastungssituationen erlebt (Griebel und Niesel 2004).

Ähnlich zur Bindungstheorie können nach der Stresstheorie soziale Beziehungen als Ressource zur Bewältigung von Stresssituationen dienen (Griebel und Niesel 2004). Diese Theorie schließt jedoch keine Entwicklungsaufgaben mit ein.

Die Transitionstheorie nach Griebel und Niesel (2004) kombiniert die genannten Ansätze. Nach dieser Theorie müssen sowohl das Kind als auch seine Eltern Entwicklungsaufgaben auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene durchlaufen. Auch hier spielen Bindungen eine wichtige Rolle; diese sind durch das Temperament des Kindes beeinflusst.

Griebel und Niesel bieten somit einen theoretischen Ansatz zur Bewältigung von Transitionen an, der im Kontext von Transitionen im Kleinkindes- und Kindergartenalter herangezogen werden kann. Der Ansatz versucht, die Erklärungskraft verschiedener Ansätze zu bündeln und gleichzeitig deren Defizite auszubügeln.

Elemente (horizontal) Theorie (vertikal)	Familie	Betreuungspersonal, Lehrer	Gleichaltrige	Entwicklungs- aufgaben	Bindung und Beziehung	Ressourcen
Konzept der Entwicklungs- aufgaben	Aufbau einer Bindung, als Ressource	Aufbau einer Bindung, als Ressource	Beziehung zu Gleichaltrigen als Entwicklungs- aufgabe, als Ressource	Ja	Aufbau einer Bindung als zentrale Entwicklungs- aufgabe	Nutzung von Ressourcen (eigene Person und Umwelt), um Entwicklungs- aufgaben erfolgreich zu bewältigen
Temperaments- theorie	Implizit durch Erziehung	Implizit durch Anpassung der Betreuung an das Temperament eines Kindes	Implizit durch Reaktion auf andere Kinder	Nein	Anpassung an neue Bezugspersonen	Nein
Bindungstheorie	Elternteile als Bindungsfiguren	Ein Kind kann Erzieherinnen-Kind- Bindungen unabhängig von der Eltern-Kind-Bindung aufbauen	Nein	Aufbau von Bindungen als zentrale Entwicklungsaufgabe eines Kindes		Bindungen dienen als Ressource
Stresstheorie	Implizite Betrachtung als Ressourcen			Nein	Bindungs- personen dienen als Ressource um Stresssituationen erfolgreich zu bewältigen	Anpassung durch Rückgriff auf Ressourcen (eigene Person und Umwelt)
Transitionstheorie nach Griebel und Niesel	Aktive Bewältigung des Übergangs durch Kind und Eltern	Pädagogische Moderierung des Übergangs	Werden von Erzieherinnen dazu angehalten, Kontakt zu dem neuen Kind aufzubauen	Sowohl Kind als auch Eltern müssen Entwicklungs- aufgaben auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene bewältigen	Beeinflusst durch Temperament des Kindes	Implizit durch Nutzung der Theorie der Entwicklungs- aufgaben

Tabelle 1 - Theoretische Ansätze zu Transitionen im Kleinkindalter, Quelle: Eigene Darstellung

VIII. Zusammenfassung

Man könnte argumentieren, dass sich aus der Betrachtung der Kinder in so jungem Alter nur sehr begrenzt Schlüsse ziehen lassen, doch gibt es Evidenz dafür, dass insbesondere das Auftreten von auffälligem Verhalten oft langfristige Konsequenzen hat. So untersuchen beispielsweise Hamre und Pianta (2001) die Beziehung von Kindern zur Bezugsperson über eine Zeitspanne vom Kindergarten bis hin zur Mittelstufe in der Schule. Die Autoren stellen die Hypothese auf, dass die Qualität dieser Beziehung (zumindest teilweise) künftige (Schul-) Erfolge und Probleme vorhersagen kann. Die Ergebnisse der Untersuchung stützen diese Hypothese.

Somit wird angenommen, dass die theoretischen Ansätze zu Transitionen oder Aspekte dieser Ansätze im Kleinkindalter in mehreren Hinsichten auf schulische Transitionen übertragen werden kann, da

- i. die Auswahl der Akteure sehr ähnlich ist: Kind, Eltern, Bezugsperson (Erzieherin bzw. Lehrer) und Gleichaltrige.
- ii. die Interaktionen ähnlich sind: Bezugspersonen kümmern sich um eine Gruppe von Kindern in ähnlichem Alter. Die Kinder agieren untereinander.
- iii. der Kontext ähnlich ist: Das Kind befindet sich in einer gesellschaftlichen Institution, die seine Entwicklung fördern soll. Im Falle von Krippe und Kindergarten hauptsächlich durch Erziehung, im Falle der Schule durch Lernen und Erziehung. In diesen Institutionen sind die Eltern jeweils nur am Rande beteiligt und in der Regel nicht gemeinsam mit dem Kind präsent (mit Ausnahme von Eingewöhnungsphasen).

Natürlich müssen dabei Faktoren betrachtet werden, die spezifisch für Tageseinrichtungen und spezifisch für Schulen sind und eine direkte, vollständige Übertragung unterbinden. Nach den theoretischen Ansätzen zu vorschulischen Transitionen sollen und die Ansätze herangezogen werden, die zur Bewältigung des Wechsels von der Tageseinrichtung in die Schule Anwendung finden.

1.4.2. Theoretische Ansätze zu Transitionen im Schulalter

I. Vom Kindergarten in die Grundschule

Die Kindergartenzeit gilt gemeinhin „als der Kindheitsabschnitt des Spielens und der heilen Kindheit [...], bevor der Ernst des Lebens – die Schule – beginnt“ (Griebel und Niesel 2004, S. 69). Somit stellt der Eintritt in die Schule ein besonderes Ereignis im Leben eines Kindes dar, da es von einem Umfeld, das eher als Betreuungsumfeld gesehen wird, in eine Lernumgebung wechselt (Griebel und Niesel 2004).

Im Allgemeinen ist eine Schule „ein historisch-gesellschaftlich eingerichteter Lernort für die heranwachsende Generation“ (Wiater 2006, S. 13). Der Fokus einer Schule unterscheidet sich somit von dem von Betreuungseinrichtungen wie Krippen, Vorschulen oder Kindergärten. Primäre Aufgaben einer Schule liegen sowohl in der Bildung als auch in der Erziehung (Wiater 2006).

Auch wenn sich die Zielsetzungen dieser Institutionen unterscheiden, kann argumentiert werden, dass wenn ein Kind frühere Übergänge erfolgreich bewältigt hat und dadurch einen Kompetenzgewinn verzeichnet hat, den Übergang in die Schule leichter bewältigen kann (Griebel und Niesel 2004), auch wenn sich die Schule in ihren Anforderungen deutlich von Betreuungseinrichtungen für jüngere Kinder unterscheidet.

Im Folgenden sollen nun theoretische Ansätze vorgestellt werden, die zur Betrachtung der Transition vom Kindergarten in die Schule und der Transition von der Primarstufe in die Sekundarstufe herangezogen werden können.

II. Der ökopsychologische Ansatz

Der ökopsychologische Ansatz geht auf Urie Bronfenbrenner zurück und wurde von Horst Nickel zu einem ökopsychologischen Modell zur Schulfähigkeit weiterentwickelt. Bronfenbrenner (1979) klassifiziert die soziale Gruppierung der Familie als ein „Mikrosystem“. Die Familienmitglieder nennt er „Elemente“, die in einem „Geflecht von Interaktionen und Beziehungen“ verbunden sind und unter denen das Verhalten eines jeden einzelnen Teilnehmers Auswirkungen auf die anderen im System involvierten Personen hat (Griebel und Niesel 2004, S. 85). Die innerhalb der Familie vorhandenen Beziehungen sind Subsysteme im Gesamtsystem Familie. Diese Beziehungen zwischen Vater und Sohn, Mutter und Tochter, Vater und Mutter oder auch der Geschwister untereinander beeinflussen sich gegenseitig und werden wiederum ihrerseits von den umgebenden Kontexten mitbestimmt. Das direkte Umfeld der Familie, also Freunde und Verwandte, wird als „Mesosystem“ bezeichnet. Innerhalb des Familiensystems zeigen die einzelnen beteiligten Personen ein anderes Verhalten den jeweiligen Familienmitgliedern gegenüber als sie es bei Personen außerhalb dieses Systems zu tun pflegen. Mit dem „Exosystem“ werden wiederum die Bereiche beschrieben, zu denen nur einzelne Familienmitglieder Zugang haben, so zum Beispiel die Arbeit des Vaters. Die umfassende Systemebene, das „Makrosystem“, welches unter anderem die Familienpolitik, die Gesetzgebung und gesellschaftliche Normen beinhaltet, stellt das letzte der hier zugehörigen Systeme dar. Elemente des Makrosystems haben jeweils unterschiedlichen Einfluss auf die untergeordneten Systeme (Griebel und Niesel 2004).

Das System unterliegt einem ständigen Wandel, da alle Teilnehmer sich kontinuierlich verändern. Hierzu zählen zum Beispiel das Alter der unterschiedlichen Teilnehmer oder auch die Phasen der Entwicklung bei den Kindern. Das System als Ganzes bleibt in seiner Struktur aber bestehen. Nur besonders gravierende Veränderungen, wie die Scheidung der Eltern oder der Tod von Familienmitgliedern, also die so genannten

diskontinuierlichen Veränderungen, haben Auswirkungen auf die Struktur des gesamten Systems (Griebel und Niesel 2004).

Der ökopsychologische Ansatz von Bronfenbrenner (1979) sagt aus, dass die Anpassung an eine Institution außerhalb der Familie für die Kinder einen ökologischen Übergang darstellt. Das ist für Kinder beispielsweise dann der Fall, wenn Sie eingeschult werden. Bedingt durch diesen Wechsel verändern sich die Identität der Beteiligten und auch die Rollen und Beziehungen in den betroffenen Systemen. Nach Griebel und Niesel (2004) wird der Übergang in den Kindergarten zu einem sekundären Entwicklungskontext, und daraus resultierend zu einem Mikrosystem (Griebel und Niesel 2004). Zur Veranschaulichung des ökopsychologischen Ansatzes von Bronfenbrenner (1979) kann folgendes Schaubild dienen. Hierbei wurden eventuelle Veränderungen im System, die durch das Wiederholen verursacht werden, berücksichtigt und eingefügt.

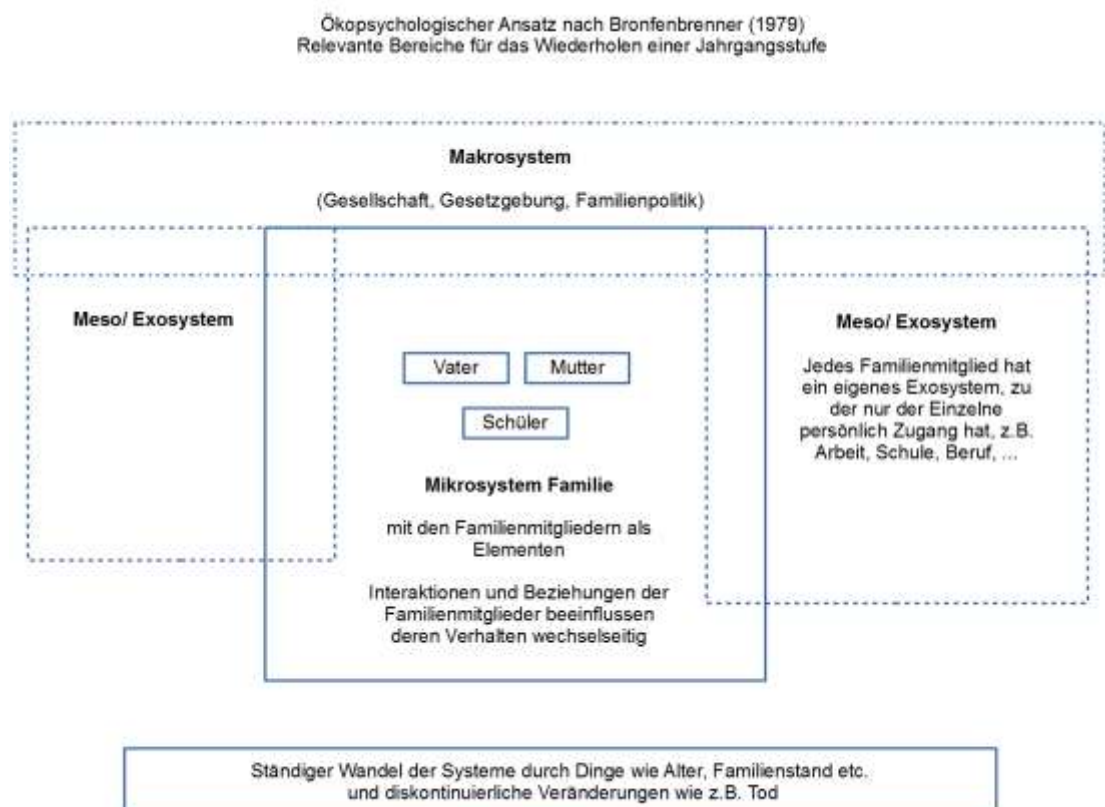


Abbildung 2- Ökopsychologischer Ansatz, Quelle: Eigene Darstellung

Ausgehend von Bronfenbrenners Ansatz hat Nickel (1990) ein ökopsychologisches Modell zur Schulfähigkeit entworfen. Dieses Modell kann auch für den Realschulbereich Verwendung finden, wobei die Anforderungen an das Schulkind entsprechend der Schulart verändert sind. In seinem Modell geht Nickel davon aus, dass Schulreife und Schulfähigkeit Resultate der Wechselwirkung der verschiedenen Ökosysteme darstellen. Diese Wechselwirkung von mehreren Ökosystemen spielt beim Übergang des Kindes an die Schule eine wichtige Rolle. Eingebunden in diese Situation sind dabei die Familie, der Kindergarten und die Schule selbst. Nach Nickel werden bei diesem ökologischen Modell der Schulfähigkeit drei Dimensionen unterschieden (Nickel 1990, S. 217-227):

- i. Die Schule als Schulsystem mit ihren allgemeinen verbindlichen Anforderungen und die konkreten Bedingungen des Unterrichts.
- ii. Die Person des Schulkindes mit seinen körperlichen und kognitiven, sowie seinen motivationalen und sozialen Voraussetzungen.
- iii. Die Bereiche der familialen Umgebung sowie der Wohnumgebung, des Kindergartens und der Schule.

Auf Grund der kontextuellen Abhängigkeit und der Verschiedenheit von Person zu Person hat sich der ökopsychologische Ansatz als sehr brauchbar erwiesen, da er diese Eigenschaft der Übergänge im Bildungssystem impliziert (Griebel und Niesel 2004).

Eine entscheidende Kritik an diesem Ansatz ist jedoch, wie „Diskontinuitäten beim Wechseln zwischen Systemebenen bewältigt werden und welche Kompetenzen dazu erforderlich sind [dies bleibt offen]“ (Griebel und Niesel 2004, S. 87). Diesem Umstand muss bei einer Untersuchung Rechnung getragen werden; es müssen andere Ansätze hinzugezogen werden, die die Bewältigung von Diskontinuitäten unter Einbeziehung von Kompetenzen beschreiben.

III. Das kontextuelle System-Modell

Griebel und Niesel beschreiben das kontextuelle System-Modell wie folgt:

„Den Studien des National Institute of Child Health und Human Development (NICHD) zum Verständnis des Übergangs in die Schule liegt ein Ansatz zugrunde, der mehrere theoretische Stränge integriert. Dieser Ansatz wird als kontextuelles System-Modell bezeichnet (Pianta und Walsh 1996, S.), in einer Weiterentwicklung wird von ihm als Entwicklungsinstanz von Transition gesprochen (Pianta und Kraft-Sayre 2003). Er basiert auf dem ökologischen Ansatz von Bronfenbrenner & Morris (1998), der unterschiedliche Kontexte und Ebenen beschrieben hat, die die kindliche Entwicklung beeinflussen. Aus der allgemeinen Systemtheorie sind Prinzipien des Funktionierens komplexer Entwicklungssysteme entnommen (Ford und Lerner 1992)“ (Griebel und Niesel 2004, S. 87).

Laut Griebel und Niesel (2004) und in Anlehnung an Pianta und Kraft-Sayre (2003) beinhaltet das kontextuelle System-Modell folgende Sichtweisen. Das Modell der Kompetenzen des Kindes, das Modell der Einflüsse aus der Umgebung, das Modell der Verbindung zwischen unterschiedlichen Umgebungen, das Modell der Entwicklung der Einflüsse aller dieser Komponenten über die Zeit hinweg.

Die Transition stellt hierbei einen Prozess dar, in welchem die Kinder sowohl mit der Familie, als auch mit der Schule und der Gemeinschaft über einen bestimmten Zeitraum hinweg in Verbindung stehen. Dieses Modell ist laut Griebel und Niesel (2004) in Anlehnung an Pianta und Kraft-Sayre (2003) von zentraler Bedeutung. In diesem Modell wird versucht, eine Beziehung zwischen Familie und Schule herzustellen, die das gemeinsame Ziel, nämlich die Entwicklung des Kindes, impliziert und definiert. Beeinflussende Faktoren sind laut Griebel und Niesel, die sich dabei auf Christenson (1999) stützen,

beispielsweise die wirtschaftliche Situation der Familie, die Ressourcen der Familie hinsichtlich Bildung und Persönlichkeit, sowie seitens der Schule die Ressourcen in Bezug auf der Einstellung den Familien gegenüber und die Kommunikation mit den Familien; des Weiteren sind die Werte und die Kultur der Gemeinschaft, in der sowohl die Familie als auch die Schule eingegliedert sind, signifikant als Einflussfaktoren.

Vier wesentliche Erkenntnisse unterstreichen die Bedeutung dieses Ansatzes (Griebel und Niesel 2004):

- i. Die Erfolge in den ersten Schuljahren und die Anpassung an die Schule zu Schulbeginn sind für die weitere schulische Laufbahn von großer Bedeutung (Pianta und Walsh 1996; Belsky und McKinnon 1994).
- ii. Die Unterschiede in der Anpassung an die Schule werden nur zum Teil durch die Merkmale des Kindes erklärt (LaParo und Pianta 1998).
- iii. Eigenschaften der sozialen Umgebung tragen ebenfalls zur Anpassung an die Schule bei. Hierzu zählen etwa die Freundschaften des Kindes, das soziale Klima der Schulklasse, sowie deren Gruppengröße, Erfahrungen außerhalb der Schule, wie zum Beispiel die Förderung durch die Eltern, oder positive Merkmale der Lehrpersonen.
- iv. Die Qualität der Interaktion und Kooperation zwischen Familie und Schule spielt neben der Anpassung des Kindes ebenfalls eine wichtige Rolle (Christenson 1999).

Dem kontextuellen System zufolge ist die Förderung der Beziehungen zwischen Fachkräften des vorschulischen Bereichs und den Lehrkräften der Schule, der Beziehungen der Kinder untereinander und der Beziehungen zwischen der Familie und den Bildungseinrichtungen Kernpunkt der pädagogischen Maßnahmen. Eine Berücksichtigung der Vielschichtigkeit und Komplexität des Transitionsprozesses ist an dieser Stelle angebracht (Griebel und Niesel 2004).

Ursprünglich wurde das kontextuelle System-Modell als Entwicklungsansatz von Transition bezeichnet, da aber die Bedeutung der Transition für die Biographie der Kinder und Erwachsenen nicht impliziert wurde und dementsprechende Relationen zu anderen Transitionen im Lebenslauf nicht vollzogen wurden, „kann die Bezeichnung als kontextuelles System-Modell als zutreffender angesehen werden“ (Griebel und Niesel 2004, S. 88).

Nach diesem Modell müssen für eine positive Transitionsbewältigung die Beziehungen der Akteure untereinander gestärkt werden, insbesondere, wenn eine Transition von einer Institution zu einer anderen erfolgt (z.B. vom Kindergarten zur Schule). So können Diskontinuitäten reduziert werden. Offen bleibt jedoch auch in diesem Modell, wie Diskontinuitäten bewältigt werden können. Darüber hinaus wird nicht gesagt, wie die Transition vom Kindergarten in die Schule die Entwicklung und Identitätsausbildung des Kindes beeinflussen kann (Griebel und Niesel 2004).

IV. Die Theorie der kritischen Lebensereignisse

In Anlehnung an Filipp (1995) und laut Griebel und Niesel (Griebel & Niesel 2004) kann eine Situation als kritisches Lebensereignis bezeichnet werden, wenn größere Veränderungen im Lebenslauf beziehungsweise in der Lebenssituation anstehen, die für den Einzelnen eine besondere Herausforderung darstellen und von den jeweiligen Betroffenen hohe Ressourcen abverlangen. Von der Stressforschung ausgehend hat die klinisch psychologische Forschung Untersuchungen durchgeführt, um festzustellen, inwieweit belastende Lebensereignisse wie Trennung, Krieg, etc. zur Entstehung von Krankheiten beitragen. Die kritischen Lebensereignisse wurden hierbei von der entwicklungs-psychologischen Forschung in Relation zu den Veränderungen des Einzelnen über die Dauer seiner Lebensspanne hinweg untersucht (Baltes 1979). Griebel und Niesel sehen diese kritischen Lebensereignisse in Anlehnung an Filipp (1995) nicht nur als Risiko, sondern auch als Chance. Verfügt der Betroffene über ein gutes Bewältigungsverhalten und ausreichend Ressourcen, so resultiert dies nicht in einer Überforderung, sondern es entstehen vielmehr Impulse für die Förderung und Entwicklung von Kompetenzen (Griebel und Niesel 2004). Signifikant hierbei ist, wie sich der Einzelne mit den Anforderungen in der jeweiligen Situation auseinandersetzt.

„Aus der Theorie sozialer Systeme wurde zur Definition von kritischen Lebensereignissen die Abfolge von Ungleichgewicht in der Passung zwischen dem Einzelnen und seiner Umwelt, der Reorganisation und Herstellung eines neuen Gleichgewichts eingeführt“ (Griebel und Niesel 2004, S. 91).

Eine wesentliche Rolle spielen die Wahrnehmung und Bewertung des Ereignisses. Grundlage dieser Überlegungen ist das von Lazarus und Folkmann entwickelte Konzept zu Stress und Stressbewältigung (Griebel und Niesel 2004).

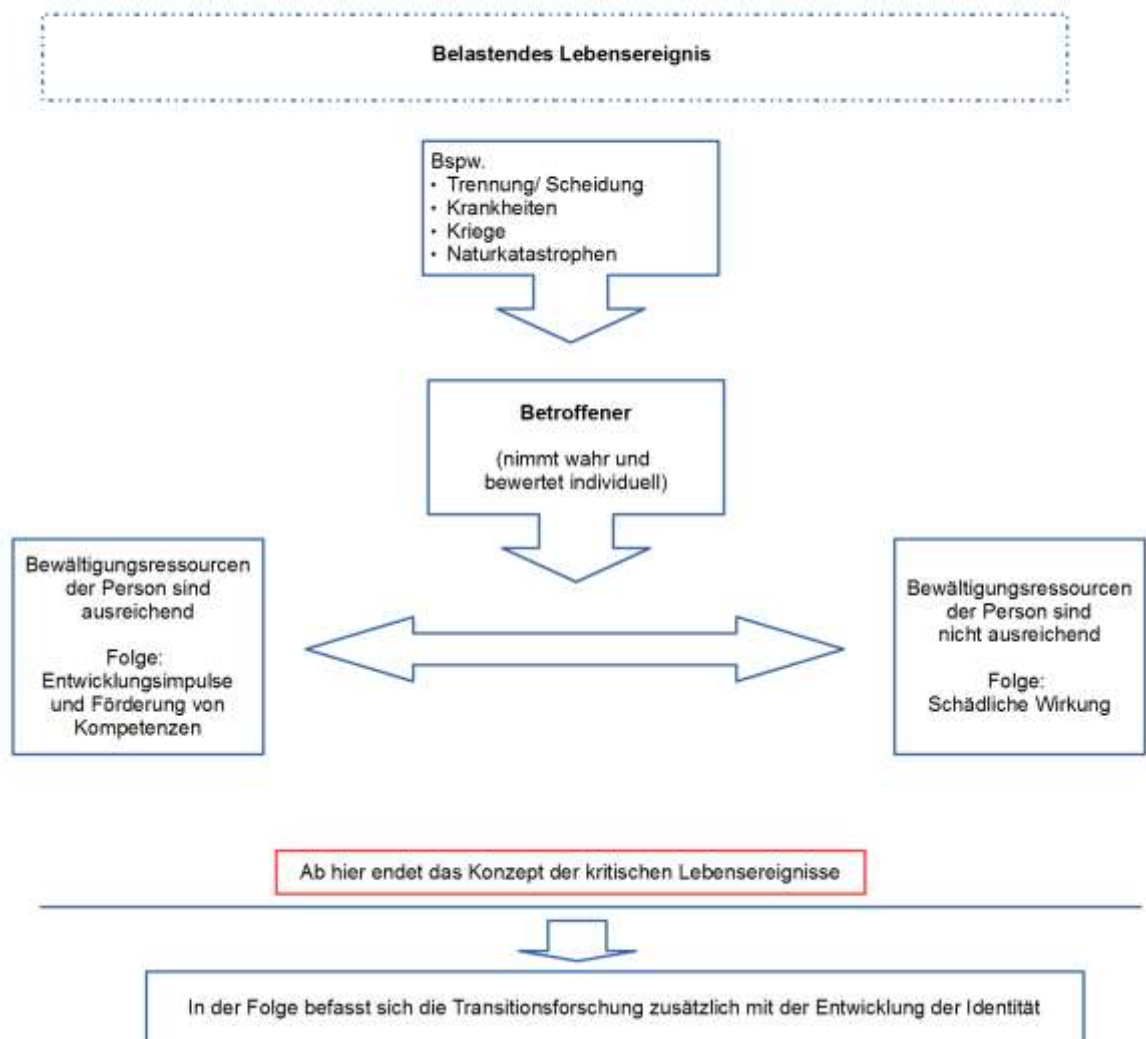


Abbildung 3 - Kritische Lebensereignisse, Quelle: Eigene Darstellung

Die Ökopsychologie und die Stress- und Bewältigungsforschung sind in das Konzept der kritischen Lebensereignisse integriert. Hierzu soll das Schaubild der Veranschaulichung dienen. Ein Ereignis, das durch den Betroffenen als belastend wahrgenommen und bewertet wird, muss bewältigt werden. Hierzu sind Ressourcen nötig. Sind diese Ressourcen in ausreichendem Maße vorhanden, so kann der Betroffene die Krise positiv bewältigen. Hieraus können sich Entwicklungsimpulse ergeben und bisherige Kompetenzen können durch die Bewältigung ausgebaut werden. Sind die Bewältigungsressourcen der Person dagegen nicht ausreichend, so ist eine Überforderung die Folge, das belastende Lebensereignis kann

schädigende Wirkungen entfalten (wie beispielsweise sozialer Rückzug oder depressive Reaktionen).

Eine explizite Definition dieser kritischen Lebensereignisse gestaltet sich jedoch schwierig, was sich in Schwierigkeiten bei der Definition des Begriffes „Transition“ niederschlägt. So sind die kritischen Lebensereignisse nicht gleichzusetzen mit der „Transition“, stellen jedoch einen Teil davon dar. Griebel und Niesel stellen fest, „dass das Transitionsmodell über den Ansatz der kritischen Lebensereignisse hinausführt, weil zusätzlich die Identität thematisiert wird.“ (Griebel und Niesel 2004, S. 92). Dieser Unterschied ist auch im obigen Schaubild dargestellt.

V. Zusammenfassung

In der folgenden Tabelle sind die beschriebenen theoretischen Ansätze zu schulischen Transitionen dargestellt. Als Vergleichsparameter dienen wiederum zum einen das soziale Umfeld eines Kindes, welches in die Familie, das Betreuungspersonal (Lehrer) und die Gruppe der Gleichaltrigen unterteilt ist und zum anderen Entwicklungsaufgaben, Beziehungen/ Bindungen und Ressourcen.

In allen Ansätzen sind die Familie, Lehrer und Gleichaltrige explizit oder implizit bei der Bewältigung einer Transition mit einbezogen.

Die Theorie der kritischen Lebensereignisse ordnet das soziale Umfeld dem Kontext zu, in dem sich ein Individuum befindet. Neben dem Individuum selbst beeinflusst dieser Kontext den Eintritt eines kritischen Lebensereignisses, die Interpretation und die Bewältigung desselben. Durch Reorganisation des sozialen Umfeldes kann ein Individuum ein neues Gleichgewicht herstellen (Filipp 1995). Dies kann sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf soziale Beziehungen haben. Zur Bewältigung eines kritischen Lebensereignisses kann ein Individuum auf Ressourcen der eigenen Person und des sozialen Umfelds zurückgreifen. Eine positive Bewältigung kann zu einer Entwicklung führen.

Der ökopsychologische Ansatz hingegen betrachtet soziale Beziehungen im Kontext von Systemen und ihren Wechselwirkungen. Ein Eintritt in eine neue Institution mit einem neuen Entwicklungskontext in ein ökologischer Übergang, wenn dies „Veränderungen in der Identität, in Rollen und Beziehungen bedeutet“ (Griebel und Niesel 2004). Im Gegensatz zur Theorie kritischer Lebensereignisse lässt dieser Ansatz jedoch offen, welche Kompetenzen bzw. Ressourcen zur Bewältigung von Diskontinuitäten benötigt werden und wie letztere bewältigt werden können (Griebel und Niesel 2004).

Im kontextuellen System-Modell spielen neben den Kompetenzen des Kindes die Beziehungen zwischen der Familie und der Schule, die Entwicklung dieser Beziehungen sowie die Ressourcen der Familie eine wichtige Rolle bei der Bewältigung von schulischen Übergängen des Kindes. Die Gruppe der Gleichaltrigen wird als exogener Einfluss gesehen, der zur Anpassung des Kindes an die Schule beiträgt. Nach Griebel und Niesel (2004) beschreibt diese Theorie jedoch nicht, wie beispielsweise die Transition vom Kindergarten in die Schule die Entwicklung und Identitätsausbildung des Kindes beeinflussen kann.

Die Transitionstheorie nach Griebel und Niesel (2004) fasst die genannten Ansätze zusammen. Nicht nur das Kind erlebt eine Transition, sondern auch seine Eltern, die ihrerseits eine neue Rolle bekommen (beispielsweise werden sie Eltern eines Schulkindes). Sowohl dem Kind als auch seinen Eltern kommen Entwicklungsaufgaben auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene zu. Lehrer sind für die pädagogische Moderierung zuständig und die Gruppe der Gleichaltrigen ist ein wesentliches Element des sozialen Kontexts. Beziehungen und ihre Wechselwirkungen werden durch die systemische Betrachtung integriert. Es folgt eine tabellarische Übersicht dieser Ausführungen und ein abschließendes Zwischenfazit.

Elemente (horizontal) Theorie (vertikal)	Familie	Betreuungspersonal, Lehrer	Gleichaltrige	Entwicklungs- aufgaben	Bindung und Beziehung	Ressourcen
Theorie der kritischen Lebensereignisse	Einfluss des Kontexts (zu dem auch das soziale Umfeld gehört) auf den Eintritt eines kritischen Ereignisses, auf die Interpretation und die Bewältigung desselben. Reorganisation des sozialen Umfelds, um ein neues Gleichgewicht herzustellen (Filipp 1990)					
Ökopsychologischer Ansatz	Mikrosystem Familie, mit Subsystemen Mutter-Kind-, Vater- Kind und Kind- Geschwister- Beziehungen	Mikrosystem Schule, mit Subsystemen Lehrer-Schüler- und Schüler-Mitschüler- Beziehung	Mesosystem Schüler-Mitschüler- und Kind- Gleichaltrigen- Beziehung	Ökopsychologischer Übergang beim Eintritt in neue Institution, die einen neuen Entwicklungskontext darstellt	Positive oder negative Auswirkungen auf soziale Beziehungen	Kritische Lebensereignisse erfordern Anpassung durch Rückgriff auf Ressourcen (eigene Person und Umwelt)
Kontextuelles System-Modell	Bedeutung der Beziehung zwischen Familie und Schule für die Bewältigung von Übergängen. Insbesondere die Ressourcen der Familie spielen eine wichtige Rolle					
Transitionstheorie nach Griebel und Niesel	Aktive Bewältigung des Übergangs durch Kind und Eltern	Pädagogische Modernerung des Übergangs	Teil des sozialen Kontexts	Sowohl Kind als auch Eltern müssen Entwicklungs- aufgaben auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene bewältigen	Integration durch systemische Betrachtung	Implizit durch Nutzung der Theorie der Entwicklungs- aufgaben

Tabelle 2 - Theoretische Ansätze zu schulischen Transitionen, Quelle: Eigene Darstellung

1.5. Zwischenfazit

Wie präsentiert wurde, existieren verschiedene theoretische Ansätze, um die Bewältigung von Transitionen im Bildungskontext zu erklären. In Analogie zu Griebel und Niesel (2004) wird angenommen, dass die Bewältigung schulischer Transitionen, hier in Form des Wiederholens einer Jahrgangsstufe, Anforderungen an den Schüler stellt, und zwar auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene. Der Autor dieser Arbeit argumentiert, dass ein Schüler diesen Anforderungen besser gerecht werden kann, wenn er von positiven Einflussfaktoren auf diesen drei Ebenen gestärkt wird.

Um diese herauszuarbeiten, soll im Folgenden auf die spezifische Situation der Realschüler 7./8. Klasse eingegangen werden. Dabei sollen unter anderem der gesellschaftliche Kontext, das soziale Umfeld (Familie, Lehrer, Gleichaltrige), die Selbstwahrnehmung und die psycho-soziale Entwicklung der Schüler berücksichtigt werden. Anschließend werden das Versagen in der Schule und die rechtliche Situation betrachtet. Aus den vorhergehenden Ergebnissen wiederum werden Annahmen und Arbeitshypothesen abgeleitet, die die Basis für die empirische Untersuchung darstellen.

2. Transitionen im Speziellen – spezifische Situation der Schüler in der Sekundarstufe von Realschulen in Bayern unter Berücksichtigung psycho-sozialer Faktoren

Im Folgenden soll auf die spezifische Situation von Heranwachsenden und ihre psycho-soziale Entwicklung eingegangen werden. Es sollen Einflussfaktoren auf die Bewältigung von Transitionen und den Bildungserfolg auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene herausgearbeitet werden. Dafür werden zunächst die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen näher betrachtet, unter denen Schüler in Deutschland leben. Weiterhin wird der Einfluss der wichtigsten Bezugsgruppen der Jugendlichen untersucht, da dem sozialen Umfeld eine besondere Bedeutung bei der Bewältigung von Transitionen zukommt: Es ist eine verbreitete These in der Stressliteratur, dass soziale Unterstützung genau dann besonders wichtig ist, wenn sich ein Individuum bedroht oder überwältigt fühlt (Hoffman et al. 1988). In dieser Arbeit werden solche Gefühle durch den diskontinuierlichen Charakter von Transitionen unterstellt. Darüber hinaus wird auf individuelle Einflüsse und deren Konsequenzen eingegangen.

Anschließend wird auf die psycho-soziale Entwicklung von Heranwachsenden nach Erikson eingegangen, um die Theorie in den psycho-sozialen Kontext der Schüler verankern zu können. Dies ist nötig, da zusätzlich zur psycho-sozialen Entwicklung während der Pubertät, die ein Individuum schon per se fordert, kann die Bewältigung einer Diskontinuität kommen, die durch gefährdete Versetzung bzw. durch das Wiederholen einer Jahrgangsstufe entsteht. Somit sind diese Schüler im Sinne der Entwicklungsaufgaben doppelt gefordert. Um die besondere Unsicherheit und die Bedeutung der Wirkung auf andere, insbesondere auf Peers, in der Phase der Pubertät hervorzuheben, wird ein Blick auf die kognitive Entwicklung von Heranwachsenden geworfen. Aktuelle Forschungsergebnisse in der Neurologie deuten darauf hin, dass Heranwachsende anders lernen als Kinder und Erwachsene. Abschließend wird ausgeführt, weshalb das Wiederholen einer Jahrgangsstufe eine Transition im Sinne dieser Arbeit ist.

2.1 Rahmenbedingungen, unter denen Jugendliche leben und lernen

In den folgenden Ausführungen sollen die Rahmenbedingungen und das soziale Umfeld dargestellt werden, in denen Jugendliche lernen und sich entwickeln. Es wird vorausgesetzt, dass nicht nur der Schüler selbst, sondern auch das Umfeld des Schülers bestimmt, ob Entwicklungen positiv oder negativ verlaufen. Dabei sei zunächst der gesamt-gesellschaftliche Kontext betrachtet, und anschließend jeweils der Einfluss der Eltern, der Gleichaltrigengruppe sowie der Lehrer; und zuletzt wird auf individuelle Einflüsse eingegangen.

Mit diesen Eltern, Lehrern und Gleichaltrigen findet ein Großteil der sozialen Interaktionen eines Jugendlichen statt (Rosenberg und Simmons 1971). Nach Wentzel (1998, S. 207) ist es wichtig, diese Gruppen getrennt voneinander zu betrachten, da eine kumulative Wirkung vorliegen kann:

„parents, peers, and teachers seem to play relatively independent roles in young adolescents' lives, and the effects of having multiple sources of support on motivational and academic outcomes are primarily additive rather than compensatory”.

Somit muss es beispielsweise nicht sein, dass ein Schüler, der wenig oder gar keine Unterstützung durch die Familie erfährt, schulischen Problemen nicht Herr werden kann, wenn er von seinen Lehrern und Klassenkameraden gestärkt wird. Im Folgenden sollen nun maßgebliche Einflüsse auf die Entwicklung der Jugendlichen ausgemacht werden.

2.1.1 Gesellschaftlicher Kontext

I. Gesellschaftliche Bedeutung von Bildung

Bildung hat in Deutschland einen sehr zentralen Stellenwert, es wird sogar von „Bildungskapital“ gesprochen (Geißler 2006). In unserer Gesellschaft ist Bildung (ausgedrückt durch Schul- und Hochschulabschlüsse) eine wesentliche Determinante der individuellen Lebenschancen (Geißler 2006). Fach- und Führungspositionen werden zunehmend „Akademisiert“, ein hoher Bildungsabschluss führt schon rein statistisch gesehen zu einem überdurchschnittlich hohen Einkommen (Geißler 2006). Darüber hinaus hat Bildung positive Auswirkungen auf die Gesundheit, fungiert zudem als Absicherung gegen (Arbeitsmarkt-) Risiken und führt verstärkt zu Individualität, Entfaltung, Selbstverwirklichung (Geißler 2006).

„In einer Gesellschaft, in der die berufliche Zukunft stark von dem Bildungskapital abhängt, das in der Jugend im Rahmen organisierter Lernprozesse erworben und durch entsprechende Zertifikate nachgewiesen wird, kann jeder Rückschlag in der Schullaufbahn die schulische und berufliche Perspektive des Jugendlichen nachhaltig verunsichern“ (Hurrelmann und Wolf 1986, S. 153).

Bei einer so großen Bedeutung der Bildung im gesellschaftlichen Kontext sind die Konsequenzen für ein Individuum immens. Versagt ein Schüler im deutschen Schulsystem, so kann dies langfristig zu sozialem Abstieg führen. Kurz- bzw. mittelfristig drückt sich Schulversagen durch die Gefährdung der Versetzung und bei gleichbleibend schlechten Leistungen durch die Wiederholung einer Jahrgangsstufe aus.

Somit ist Schulversagen determinierend für die Entstehung von Transitionen im Sinne dieser Arbeit, welche durch die Nicht-Versetzung eines Schülers bestimmt sind. Daher soll ausgeführt werden, welche systematischen Ursachen für Bildungserfolg und Bildungsversagen im deutschen Schulsystem eine Rolle spielen.

II. Chancengleichheit im deutschen Schulsystem

In einer idealen Gesellschaft hätte jeder Schüler die gleichen Chancen im Bildungssystem. Wenn man Leistungsgerechtigkeit zu Grunde legt, so würde jeder Schüler eine schulische und post-schulische Bildung bekommen, die seinen objektiven Leistungen entspricht.

Mit der Bildungsexpansion entstand seit den 70er Jahren eine Illusion der Chancengleichheit, die zumindest bis zu den PISA-Studien Bestand hatte (Geißler 2006). De facto ist das Bildungssystem in Deutschland von einer Chancengleichheit weit entfernt. Im Hinblick auf den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Schulerfolg ist Deutschland sogar weiter von Chancengleichheit entfernt als alle anderen Länder, die an der PISA-Studie teilnahmen (Wernstedt 2008). Dies wirft die Frage auf, welche Ursachen und Besonderheiten des deutschen Schulsystems hierfür verantwortlich sind. Wernstedt hebt zwei Strukturmängel hervor:

- i. Im deutschen Schulsystem gibt es Verlierer, die zurückbleiben (Wernstedt 2008). In Deutschland ist die Kultur des Förderns von schwachen Schülern unterrepräsentiert, wie sie beispielsweise in Schweden oder Kanada forciert wird (Geißler 2006). Schwachen Schülern droht Nicht-Versetzung und Abwärtsmobilität an Stelle von gezielter, individueller Förderung. So kann das deutsche Schulsystem nicht verhindern, dass es Verlierer gibt.
- ii. „Es werden nicht alle Begabungsreserven trotz Lernfähigkeit genutzt“ (Wernstedt 2008, S. 10). Hier fällt beispielsweise die frühe Trennung der Schüler nach der Grundschule ins Gewicht. Die Grundschulempfehlung privilegiert systematisch Kinder aus Schichten mit hohem sozialem Status (Geißler 2006). Somit werden systematisch Potenziale von Kindern aus unteren sozialen Schichten nicht genutzt.

Bei Betrachtung der schichtspezifischen Bildungschancen kann man feststellen, dass besonders diejenigen Schichten profitieren, die ohnehin schon privilegiert waren. Eltern mit hohem sozialem Status streben tendenziell höhere Abschlüsse für ihr Kind an als Eltern aus sozial schwächeren Schichten (Geißler 2006). Dadurch, dass erstere tendenziell ihr Kind umfangreicher und besser fördern können, werden gesellschaftliche Statusunterschiede zementiert. Nur auf Ebene der Realschulen konnte die Chancenungleichheit reduziert werden, sodass in diesem Fall die benachteiligten Schichten verstärkt profitieren können (Geißler 2006). Diese Ungleichheit der Bildungschancen impliziert, dass Schüler aus unteren sozialen Schichten stärker gefährdet sind als Schüler aus mittleren oder hohen sozialen Schichten, eine Transition im Sinne dieser Arbeit durch die Wiederholung einer Jahrgangsstufe zu erfahren. Zudem könnte man vermuten, dass Wiederholer aus unteren Schichten die Transition durchschnittlich schlechter bewältigen als andere Gruppen. Dies soll im Zuge der empirischen Untersuchung überprüft werden.

III. *Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Herkunft*

Allen Bemühungen zum Trotz bleibt die soziale Herkunft ein wesentlicher Einflussfaktor auf die Wahrscheinlichkeit, dass ein Schüler einen bestimmten Abschluss erreicht und schränkt somit die Chancengleichheit empfindlich ein. Bildung ist nach der Metastudie von Hattie in sehr hohem Maße abhängig von der sozioökonomischen Herkunft (Zierer 2014). In Deutschland ist dieser Zusammenhang viel stärker als in anderen Ländern, ja sogar stärker als in allen anderen OECD-Ländern, die an der IGLU- und der PISA-Studie 2006 beteiligt waren (Valtin 2008).

Nach Valtin werden sozial schwache Schichten in vierfacher Hinsicht systematisch benachteiligt:

- i. Kinder aus unteren sozialen Schichten sind mit schlechteren Voraussetzungen ausgestattet und erfahren weniger Unterstützung durch ihre Familien (Valtin 2008).
- ii. Die Schwelle der schulischen Leistungen, bei dem einem Kind in der Grundschulempfehlung das Gymnasium nahe gelegt wird, liegt für Kinder aus bildungsfernen Schichten deutlich höher als für Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern (Valtin 2008).
- iii. Zudem ist die „Wahrscheinlichkeit für eine Gymnasialpräferenz [...] bei Eltern aus der oberen Dienstklasse bei gleichen Lesekompetenzen und kognitiven Grundfähigkeiten des Kindes 9-mal höher als bei un- und angelernten Arbeitern und fast 6-mal höher als bei Facharbeitereltern“ (Valtin 2008, S. 12).
- iv. Zuletzt sind die Kinder durch das mehrgliedrige Schulsystem in Deutschland mit seinen Auslesemechanismen frühzeitig einer sozialen

Segregation ausgesetzt (Valtin 2008). Dies führt zu geringerer Heterogenität bezüglich schulischer Leistungen in den einzelnen Schulformen. Die weiterführenden Schulen, die die leistungsschwächeren Schüler aufnehmen, sind somit durch ein weniger leistungsorientiertes Klassenklima und geringere Entwicklungsmöglichkeiten für die einzelnen Schüler geprägt.

Es bleibt festzuhalten, dass die soziale Herkunft in Deutschland einen besonders großen Einfluss auf den Schulerfolg eines Kindes hat. Oder, wie Geißler (2006, S. 41) es formuliert: „Deutschland gehört zur „Weltspitze“ im Hinblick auf die Kompetenzkluft zwischen Oben und Unten“. Somit besteht ein besonders hoher Förderungsbedarf, der nicht gedeckt ist. Zudem ist das Risiko, in der Schule zu versagen, für Kinder sozial schwacher Schichten in Deutschland überproportional hoch ausgeprägt. Letztendlich führt dies zu systematischer Benachteiligung.

IV. Migrationshintergrund – Eine zusätzliche Gefährdung des Bildungserfolgs von Schülern?

Kinder mit Migrationshintergrund schneiden im deutschen Schulsystem systematisch schlechter ab und sind mit höherer Wahrscheinlichkeit von Schulversagen betroffen als deutsche Kinder. Nach Segeritz et al. (2010) ist es in der bildungsbezogenen Ungleichheitsforschung neben der Untersuchung der Determinanten des Bildungserfolgs von besonderem Interesse, ob und inwieweit es Assimilationstendenzen gibt, das heißt inwieweit sich Ungleichheiten zwischen Schülern mit Migrationshintergrund und deutschen Schülern im Laufe von Generationen reduzieren.

Klassische Assimilationstheorien wie von Gordon (1964), die eine vollständige Angleichung postulieren, seien nur eingeschränkt gültig, und dann vor allem bei „Zuwanderern mit relativ hohem sozioökonomischen Status und Bildungsniveau“ (Segeritz et al. 2010, S. 116). Vielmehr wird derzeit diskutiert, ob es nicht Tendenzen schichtspezifischer Assimilation gibt. Segeritz et al. präsentieren Evidenz auf Basis von Daten für Deutschland, dass solche Tendenzen insbesondere für Jugendliche mit türkischer Herkunft gelten (Segeritz et al. 2010). So ist beispielsweise die Bildungsbeteiligung auch noch in der zweiten Generation deutlich geringer und der sozioökonomische Status der Familien nur von geringer Aufwärtsmobilität gekennzeichnet (Segeritz et al. 2010). Bei anderen ethnischen Gruppen sind die Verzögerungen im Assimilationsprozess schwächer ausgeprägt; vielmehr nähert sich bei Jugendlichen aus Polen und der ehemaligen UdSSR „die Gymnasialbeteiligung über die Generationen hinweg der Gymnasialbeteiligung von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund an“ (Segeritz et al. 2010, S. 133). Es bleibt festzuhalten, dass differenziert werden muss.

Kornmann und Neuhäusler (2001) untersuchten das Risiko, auf eine Sonderschule abzustiegen, dem Kinder in Deutschland ausgesetzt waren, auf

Basis von Daten der Jahre 1998 und 1999. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass ausländische Kinder fast doppelt so häufig (4,50%) wie deutsche Kinder (2,33%) eine Schule für Lernbehinderte besuchen. Somit ist das Risiko des Abstieges 1,93 mal so groß (Kornmann und Neuhäusler 2001). Auch der Anteil der ausländischen Kinder an Hauptschulen war relativ deutlich größer (1,88, (Kornmann und Neuhäusler 2001). Umgekehrt besuchten ausländische Kinder relativ seltener Realschulen und Gymnasien, das Verhältnis von ausländischen zu deutschen Kindern lag hier bei 0,61 bzw. 0,53 (Kornmann und Neuhäusler 2001).

Die Autoren nennen mehrere Faktoren, die die relativ niedrigere schulische Platzierung von Kindern mit Migrationshintergrund erklären.

Die systematischen Rahmenbedingungen der Regelschulen, die die Fähigkeiten der Schule einschränken, auf die Bedürfnisse von Kindern mit Migrationshintergrund adäquat einzugehen, spielen eine nicht unwesentliche Rolle. Es werden Toleranzgrenzen hinsichtlich der Lehrpläne und der Möglichkeit der Lehrer, mit verhaltensauffälligen Kindern umzugehen genannt. Darüber hinaus würden die Klassengröße und schulische Rahmenbedingungen diese Toleranzgrenzen beeinflussen (Kornmann und Neuhäusler 2001).

Zudem sind die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes ein wesentlicher Einflussfaktor auf den Schulerfolg und somit auch auf die Wahrscheinlichkeit eines schulischen Abstieges. Auch der soziokulturelle und der sozioökonomische Hintergrund sowie die berufliche Qualifikation der Eltern sind wichtige Determinanten (Kornmann und Neuhäusler 2001). Davon ausgehend, muss die ethnische Herkunft der Schüler in die Untersuchung dieser Arbeit mit aufgenommen werden. Insbesondere, da von systematischer Benachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem ausgegangen werden kann.

2.1.2 Einfluss der Eltern und der Familie

I. Rolle der Familie - Einleitung

Die Familie ist der Kontext, in dem ein wesentlicher Teil des Lebens eines Kindes und auch eines Jugendlichen abspielt. Eltern geben dem Kind ein Zuhause, in dem es aufwächst und haben eine Vorbildfunktion inne, nach der sich ihr Kind entwickeln kann. Elternteile haben bestimmte Rollen in verschiedenen Sozialsystemen inne und dienen meist als Vorbilder für ihre Kinder. Neben dieser indirekten Wirkung beeinflussen sie ihr Kind direkt durch die Erziehung und durch ihr Engagement.

Die Familie hat (meist) großen Einfluss auf den Handlungsspielraum eines Jugendlichen. Die Familie kann als „wirtschaftlicher Rückhalt und emotionale Bezugsinstitution“ für Heranwachsende gesehen werden (Raithel 2004, S. 94). Durch lange Ausbildungszeiten sind Heranwachsende heute oft nicht nur ideell, sondern auch finanziell von ihrer Familie abhängig. Diese Abhängigkeit hat Konsequenzen für die Bewältigung von Transitionen, die durch das Wiederholen von Schulklassen entstehen, da die Transitionserfahrung des Kindes an die Rolle der Eltern, die Interaktion mit den Eltern und an den Kontext Familie gekoppelt ist. Auch schon eine gefährdete Versetzung wirkt sich auf die Situation des Schülers in der Familie aus, insbesondere vor dem Hintergrund der Bildungsaspiration, auf die gleich eingegangen werden soll.

Dieser Teil der Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird der Einfluss durch die Erziehung und das Engagement der Eltern diskutiert. Anschließend werden verschiedene Abhängigkeiten näher betrachtet: Die Eltern-Kind-Beziehung und ihr Wandel in der Pubertät, die Konsequenzen von ökonomischer Abhängigkeit des Kindes und der Bildungsaspiration der Eltern sowie der Wandel des Familienmodells in gesellschaftlicher Perspektive.

II. Wirken der Eltern durch die Erziehung

Die Eltern-Kind-Beziehung ist eine asymmetrische Beziehung, die durch die Erziehung des Kindes determiniert ist. In der Theorie wurden verschiedene Erziehungsstile beschrieben, eine gängige Klassifizierung ist die nach Baumrind mit Erweiterung durch Maccoby und Martin. Diese sollen charakterisiert werden, dabei sollen auch die Auswirkungen auf die Kinder dargestellt werden. Die Darstellung der Erziehungsstile ist insofern bedeutsam, als dass theoretisch begründete Unterschiede der Anpassung und des psychosozialen Funktionierens von Heranwachsenden empirisch bestätigt werden konnten (Lamborn et al. 1991).

Baumrind (1966) beschreibt drei verschiedene Erziehungsstile: Einen autoritären, einen autoritativen und einen permissiven Erziehungsstil. In späteren Ausführungen stellen Maccoby und Martin (1983) einen vierten Erziehungsstil vor, der eine Nicht-Beteiligung der Eltern bzw. Vernachlässigung des Kindes unterstellt.

Anhand von zwei Dimensionen können diese Erziehungsstile unterschieden werden. Die erste Dimension beschreibt, wie fordernd die Eltern gegenüber dem Kind sind (demandingness). Die zweite Dimension beschreibt, wie die Eltern auf das Kind reagieren (responsiveness) (Maccoby und Martin 1983). In der folgenden Tabelle sind diese Erziehungsstile gegenübergestellt.

		responsiveness	
		hoch	niedrig
demandingness	hoch	Autoritative Erziehung	Autoritäre Erziehung
	niedrig	Permissive Erziehung	Unbeteiligte/ Vernachlässigende Erziehung

Tabelle 3 - Erziehungsstile nach Baumrind, Quelle: Eigene Darstellung

Der autoritative Erziehungsstil ist durch fordernde Eltern gekennzeichnet, die stark auf ihr Kind eingehen. Die Aktivitäten des Kindes sollen rational und fallorientiert geleitet und verbale Kommunikation soll angeregt werden (Baumrind 1966). Die Eltern stellen klare Regeln und Grenzen auf, kommunizieren diese und setzen diese durch. Gleichzeitig respektieren autoritative Eltern den Willen ihres Kindes und gewähren ihm Autonomie (Baumrind 1966).

Steinberg (2001) diskutiert ausführlich die Vorzüge eines autoritativen Erziehungsstils. Dieser sei durch drei Faktoren gekennzeichnet: Wärme, Verbindlichkeit und, im Jugendalter besonders wichtig, die Gewährung psychologischer Autonomie (Steinberg 2001).

Wärme wirkt dabei als ein allgemeiner Schutzfaktor, Verbindlichkeit schützt vor problematischem Verhalten wie Drogenkonsum und Delinquenz und die Gewährung psychologischer Autonomie dient neben allgemeinem Schutz dem Schutz vor Angst, Depressionen und anderen Formen von internalisiertem Stress (Steinberg 2001).

Autoritativ erzogene Kinder sind tendenziell eigenverantwortlich und sozial kompetent. Sie erzielen gute schulische Leistungen und sind mit geringerer Wahrscheinlichkeit verhaltensauffällig oder delinquent (Lamborn et al. 1991).

Ein autoritärer Erziehungsstil verlangt ebenfalls viel von einem Kind ab, aber die Reaktivität der Eltern auf ihr Kind ist gering.

„The authoritarian parent attempts to shape, control, and evaluate the behavior and attitudes of the child in accordance with a set standard of conduct [...]“ (Baumrind 1966, S. 890).

Somit wird nicht nur physische, sondern auch psychische Kontrolle des Kindes angestrebt. Die Autonomie des Kindes ist dadurch eingeschränkt. Psychologische Kontrolle durch die Eltern kann von den Kindern als aufdringlich, überfürsorglich oder sogar latent aggressiv wahrgenommen werden (Steinberg 2001). Diskussionen und verbaler Austausch werden nicht gefördert, da das Kind die Meinung der Eltern übernehmen soll (Baumrind 1966). Darüber hinaus soll das Kind zu Hause bleiben und Aufgaben übernehmen, um so Respekt vor Arbeit zu entwickeln (Baumrind 1966).

In der Summe kann ein autoritärer Erziehungsstil dazu führen, dass Kinder sich gehorsam und regelkonform verhalten sowie gute schulische Leistungen erbringen und selten deviantes Verhalten zeigen (Lamborn et al. 1991). Andererseits sind diese Kinder tendenziell eher anhänglich und bringen wenig Eigenständigkeit und ein geringes Selbstwertgefühl mit. Zudem fühlen sich diese Kinder tendenziell unsicherer und ihre wahrgenommene Selbstwirksamkeit ist geringer (Lamborn et al. 1991).

Ein permissiver Erziehungsstil ist durch Eltern gekennzeichnet, die zwar sehr auf ihr Kind eingehen, aber wenig fordernd sind. Wünsche und Verhalten des Kindes werden akzeptiert und bestätigt; die Eltern geben dem Kind so viel Autonomie wie möglich und versuchen gleichzeitig, direkte Kontrolle zu vermeiden (Baumrind 1966). Sie stellen geringe Anforderungen an Hilfe im Haushalt und das Verhalten (Baumrind 1966).

Diese Kinder zeigen tendenziell geringeres schulisches Engagement und mehr deviantes Verhalten als ihre Peers, insbesondere bei Gruppenorientiertem Fehlverhalten wie Drogen- und Alkoholkonsum sowie Störung im Unterricht (Lamborn et al. 1991). Die Autoren stellen gleichzeitig heraus, dass diese Jugendlichen am höchsten hinsichtlich sozialer Kompetenz und Selbstbewusstsein abschneiden und besonders sozialen Aktivitäten zugewandt sind (Lamborn et al. 1991).

Zuletzt soll auf den unbeteiligten bzw. vernachlässigenden Erziehungsstil eingegangen werden. Dieser ist durch Nicht-Erziehung charakterisiert: Die Eltern erfüllen lediglich die Grundbedürfnisse des Kindes, beschäftigen sich aber nicht mit ihm. Durch das Desinteresse der Eltern findet sehr wenig Kommunikation statt, ebenso fordern die Eltern wenig oder gar keine Disziplin von ihrem Kind ein (Maccoby und Martin 1983).

Die Folgen für ein Kind sind verheerend: Die Kinder ziehen sich emotional und sozial zurück. Im Vergleich zu anderen Erziehungsstilen sind diese Kinder dem höchsten Risiko ausgesetzt, Schulverweigerer und bzw. oder delinquent zu werden. Relativ zu anderen schneiden sie am schlechtesten in schulischen wie sozialen Vergleichsparametern ab (Lamborn et al. 1991).

III. Überlegenheit des autoritativen Erziehungsstils in transitionsrelevanten Bereichen

Die vorangegangenen Ausführungen legen nahe, dass autoritativ erzogene Kinder anderen Kindern hinsichtlich der Bewältigung von Transitionen tendenziell überlegen sind. Tatsächlich untermauern empirische Befunde die Vorzüge eines autoritativen Erziehungsstils: So übertreffen Kinder im Vorschul- und Grundschulalter, die autoritativ erzogen werden, Kinder anderer Haushalte in nahezu jedem untersuchten Indikator von psychologischer Gesundheit (Steinberg 2001). Der Autor drückt es folgendermaßen aus:

„we can view authoritative parenting in preadolescence as process that guides young people along a trajectory that leads toward increasing competence and psychological well-being over the adolescent period“ (Steinberg 2001, S. 9).

Somit haben die genannten Vorzüge auch im Jugendalter Bestand (Steinberg 2001) und drücken sich aus in durchschnittlich besseren Schulergebnissen, höherer Eigenständigkeit, höherem Selbstwertgefühl sowie geringerer Partizipation in antisozialem Verhalten, einschließlich Delinquenz und Drogenkonsum (Steinberg 2001). Ebenso finden Steinberg et al. (1992) empirische Evidenz, dass autoritative Erziehung zu höherer schulischer Leistung und zu höherer Beteiligung der Kinder in der Schule führt.

Zudem hat eine autoritative Erziehung in der Kindheit, die in der Jugend fortgesetzt wird, nach Lohaus et al. (2009) eine Schutzfunktion für Kinder. Der Untersuchung zufolge hat gesundheitsbewusstes Verhalten in der Kindheit einen Einfluss auf das Bewusstsein von Gesundheit in der

Jugend; dieser Zusammenhang wird durch autoritative Erziehung positiv beeinflusst (Lohaus et al. 2009). Die Autoren argumentieren, dass die Eltern während der Kindheit einen großen Einfluss auf und ein hohes Maß an Kontrolle über ein Verhalten des Kindes haben, das positiv mit seiner Gesundheit zusammenhängt (Lohaus et al. 2009). Sie führen Arztbesuche, genug Schlaf, regelmäßige Bewegung und gesunde Ernährung an. Dieses Verhalten würde aber mit Fortschreiten der Pubertät abnehmen (Keel et al. 2010).

Insgesamt kann ein autoritativer Erziehungsstil mit einem höheren Maß an gesundheitsförderndem und einem geringeren Maß an gesundheitsschädlichem Verhalten der Kinder assoziiert werden (Lohaus et al. 2009). Somit sind die Vorteile eines solchen Erziehungsstils nicht nur psychologischer, sondern auch physischer Natur.

Dies scheint insofern bedeutsam für diese Arbeit, als dass physische Aktivität von Kindern und Jugendlichen mit Faktoren korreliert, die für die positive Bewältigung von Transitionen bedeutsam sind. So beschreiben Sallis et al. (2000) unter anderem einen positiven Zusammenhang von physischer Aktivität mit psychologischen Faktoren wie Zielorientierung, wahrgenommener Kompetenz, der Absicht, körperlich aktiv zu sein sowie einen negativen Zusammenhang mit Depressionen. Hinsichtlich sozialer Faktoren beschreiben die Autoren einen positiven Zusammenhang von physischer Aktivität mit der Unterstützung durch die Eltern und durch „significant others“, wichtige dritte Personen, die weder Trainer noch Lehrer der Kinder waren noch der Gleichaltrigengruppe angehören (Sallis et al. 2000).

Ein autoritativer Erziehungsstil kann demnach einen entscheidenden Beitrag leisten, dass Kinder schulische Transitionen im Sinne des Wiederholens einer Jahrgangsstufe positiv bewältigen können.

IV. *Engagement der Eltern und Mediennutzung*

Neben der Erziehung hat, sofern noch nicht in seiner Gänze eingeschlossen, das Engagement der Eltern einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung und schulische Leistungen des Kindes, und letztlich auch auf dessen Fähigkeiten, mit Diskontinuitäten umzugehen.

Nach Keith et al. (1986) werden zur Messung des Engagements der Eltern Variablen herangezogen, die die Erwartungen an die schulischen Leistungen des Kindes erfassen, sowie mündliche Unterstützung, Einflussnahme der Eltern auf die Schularbeit, direktes Üben mit dem Kind sowie allgemeine Anleitung und Unterstützung in schulischen Fragen. Neben dem schulischen Engagement soll insbesondere auf die Einflussnahme der Eltern auf die Freizeitgestaltung des Kindes eingegangen werden.

Engagement der Eltern in der Bildungslaufbahn des Kindes wirkt sich positiv auf den Schulerfolg des Kindes aus. Empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass der Grad der Unterstützung durch die Eltern mit den schulischen Leistungen des Kindes korreliert (Steinberg et al. 1992). Dieser Zusammenhang ist wesentlich stärker ausgeprägt, wenn die Eltern autoritativ erziehen, als wenn sie dies nicht tun (Steinberg et al. 1992). Die Autoren sind der Meinung, dass dies unter anderem dadurch zu Stande kommt, dass autoritative Eltern stärker in das Schulgeschehen involviert sind (Steinberg et al. 1992).

Hill et al. (2004) führten eine längsschnittliche Untersuchung von Jugendlichen in den USA durch, und beobachteten diese von der siebten bis zur elften Klasse. Das schulische Engagement der Eltern in der siebten Klasse war hierbei mit geringeren Verhaltensproblemen in der achten Klasse und höherer Strebsamkeit der Schüler in der elften Klasse korreliert

(Hill et al. 2004). Die Ergebnisse waren jedoch abhängig vom Bildungsstand der Eltern.

Bei niedriger Bildung der Eltern führte ein höheres schulisches Engagement der Eltern zu höherer Bildungsaspiration der Schüler. Dies hatte jedoch keine oder nur begrenzte Wirksamkeit auf Faktoren, die die Erreichung von Bildungszielen beeinflussen, wie beispielsweise auf das Verhalten des Kindes in der Schule oder schulische Leistungen (Hill et al. 2004).

Bei hohem Bildungsstand der Eltern konnte hingegen ein negativer Zusammenhang zwischen dem schulischen Engagement der Eltern und möglichen Verhaltensproblemen des Kindes festgestellt werden. Dies führte zu besseren schulischen Leistungen und höherer Strebsamkeit der Schüler (Hill et al. 2004).

Die Autoren argumentieren, dass das schulische Engagement der Eltern zwar keinen direkten Effekt auf die schulischen Leistungen der Kinder hat, dass aber ein indirekter Effekt zu Stande kommt, in dem die Eltern durch schulisches Engagement den Schulkontext der Kinder, wie beispielsweise das Verhalten der Kinder in der Schule und die Erfahrungen der Kinder in der Schule beeinflussen (Hill et al. 2004).

Dabei nennen sie mehrere Gründe, die dazu führen, dass Familien mit höherem Bildungshintergrund dies effektiver können. Eine Rolle spielt die durchschnittlich höhere berufliche Position der Eltern, die zum einen als Vorbild dienen kann und zum anderen entsprechende Aspirationen des Kindes auslösen kann (Hill et al. 2004). Zudem schätzen Familien mit niedrigem Bildungshintergrund ihre Fähigkeiten tendenziell geringer ein und vermögen dem Kind weniger bei schulischen Aufgaben zu helfen. Dies hat zur Folge, dass zwar Bildungsziele kommuniziert werden, die Eltern dem Kind aber in geringerem Maße vermitteln (können), wie es

Bildungsziele erreichen kann (Hill et al. 2004). Darüber hinaus haben die Eltern mit niedrigem Bildungshintergrund die Vorteile von hoher Bildung nicht genossen und sind sich deren nur begrenzt bewusst und kommunizieren diese entsprechend in geringerem Umfang (Hill et al. 2004).

Es scheint naheliegend, dass sich das Engagement der Eltern hinsichtlich der Schulbildung des Kindes unter anderem in der Unterstützung des Kindes bei den Hausaufgaben manifestieren kann. Per Definition erledigen Schüler Hausaufgaben (in der Regel) zu Hause. Cooper et al. (2006) zufolge sind Hausaufgaben ein wichtiger Bestandteil der täglichen Routine für die meisten Schulkinder. Somit besteht ein wichtiger Kontaktpunkt zwischen dem relativ geschlossenen System Schule und den Eltern. Dies ist auch insofern bedeutsam, als dass nach einer Untersuchung von Kouzma und Kennedy (2002) die Zeitdauer, die Schüler mit Hausaufgaben zubringen, zum einen mit dem wahrgenommenen Stress und zum anderen mit negativer Beeinflussung der Laune zusammenhängt.

Nach Keith et al. (1986) hat die Zeit, die Kinder mit Hausaufgaben verbringen, einen wesentlichen Einfluss auf den Schulerfolg. Die Autoren beschreiben einen direkten Lerneffekt, der durch die Wiederholung des Stoffes entsteht und einen indirekten Effekt, der dadurch zu Stande kommt, dass die für Hausaufgaben benötigte Zeit nicht mit Fernsehen verbracht werden kann (Keith et al. 1986). Die intellektuellen Fähigkeiten des Kindes und das Engagement der Eltern waren in der Untersuchung die stärksten Einflüsse auf die Zeit, in der sich ein Kind den Hausaufgaben widmete (Keith et al. 1986).

Dagegen weisen Cooper et al. (2006) in ihrer Metastudie darauf hin, dass auf Basis ihrer Ergebnisse keine Schlüsse bezüglich eines Kausaleffektes von Hausaufgaben auf längerfristige schulische Leistungen gezogen werden können. Zwar konnten die Autoren in vielen Studien positive Korrelationen zwischen der Beschäftigung mit Hausaufgaben und schulischem Erfolg feststellen und diese Ergebnisse replizieren, doch

konnten Einflüsse anderer Faktoren nicht ausgeschlossen werden (Cooper et al. 2006). Denkbar wäre beispielsweise, dass dieser Zusammenhang in hohem Maß durch die intellektuellen Fähigkeiten der Kinder und durch die Unterstützung der Eltern beeinflusst ist. Daher wird eine multikausale Beziehung vermutet; dies muss in der Interpretation berücksichtigt werden.

Eine andere Dimension, die die Aktivitäten des Kindes im Haushalt der Eltern umfasst und somit dem Einfluss der Eltern unterliegt, ist die Freizeitgestaltung des Kindes.

Gemeinsame Freizeit mit der Familie bietet den Familienmitgliedern Gelegenheit, die Bindung untereinander zu prägen, Probleme aufzulösen und die Familienbeziehung zu stärken (Agate et al. 2009). Ebenso gibt es empirische Evidenz, dass gemeinsame Freizeit mit der Familie bei der Entwicklung sozialer Fertigkeiten, dem Interesse und der Selbstentwicklung eine wichtige Rolle spielt (Mactavish und Schleien 1998). Darüber hinaus können gemeinsame Aktivitäten die Kommunikationsfähigkeit der Familienmitglieder positiv beeinflussen (Huff et al. 2003).

Oft das Gegenteil von gemeinsamen Freizeitaktivitäten mit der Familie ist der Konsum von elektronischen Medien durch das Kind. Die Dauer des Fernsehkonsums von Schülern hat nach Keith et al. (1986) einen negativen Effekt auf schulische Leistungen. Der Bildungs- und der sozioökonomische Hintergrund haben zusammen genommen einen inversen Effekt auf die Dauer des Fernsehkonsums, ebenso auf die intellektuellen Fähigkeiten des Kindes (Keith et al. 1986). Die Metaanalyse von Hattie kommt ebenfalls zu diesen Befunden (Zierer 2014).

Nuutinen et al. (2013) untersuchen die den Einfluss von elektronischen Medien (TV und Computer) und den Einfluss der Präsenz dieser Medien in Kinderzimmern auf die Dauer des Schlafs und die Schlafgewohnheiten von Schulkindern in Finnland. Die Forscher kommen zu dem Ergebnis, dass

Computernutzung und Fernsehkonsum mit späteren Bettzeiten, kürzerem Schlaf und Veränderungen der Schlafgewohnheiten von Schulkindern korreliert sind (Nuutinen et al. 2013). Darüber hinaus führen elektronische Medien im Kinderzimmer zu unregelmäßigen Schlafgewohnheiten: Dieser Zusammenhang bestand bei Fernsehern für Mädchen und bei Fernsehern und Computern für Jungen (Nuutinen et al. 2013). Insgesamt raten Nuutinen et al. (2013) von elektronischen Medien im Kinderzimmer definitiv ab. Dies scheint sehr ratsam, denn nach Curcio et al. (2006) sind geringe Schlafqualität oder unregelmäßiger Schlaf mit Verhaltens- und kognitiven Schwierigkeiten korreliert, sowie mit geringerer Lernfähigkeit und geringeren schulischen Leistungen.

Es bleibt festzuhalten, dass das Engagement der Eltern die soziale Entwicklung und den Schulerfolg von Kindern beeinflusst. Dabei muss beachtet werden, dass der Bildungshintergrund der Eltern eine wesentliche Determinante der Wirksamkeit der Unterstützung des Kindes im Schulkontext ist. Eine Komponente, die das Engagement der Eltern in Erziehungs- und Bildungsfragen bezüglich ihres Kindes stark beeinflusst, ist die Bildungsaspiration der Eltern. Diese sei in den nächsten Ausführungen dargestellt.

V. *Bildungsaspiration*

Bildungsaspiration ist das Streben nach Bildung. Nach Raithel (2004, S. 91) sehen Eltern Schulbildung „als ein zentrales Instrument der Lebensplanung“, dem sozialer Aufstieg und Prestige zugeschrieben wird. Wenn man von modernen Industrienationen wie beispielsweise Deutschland ausgeht, deren Wohlstand auf wissensintensiven Tätigkeiten und Entwicklungen basiert, wird man die gesellschaftliche und individuelle Bedeutung der Ressource Bildung kaum verkennen können. Dementsprechend ist die Bildungsaspiration der westlichen Gesellschaft ausgeprägt, da Individuen an gesellschaftlichem Wohlstand teilhaben wollen (Engel und Hurrelman 1989).

Im Wettbewerb der Individuen um gesellschaftliche Positionen sind diese meist durch Qualifikationen legitimiert, die oft durch bestimmte Bildung nachgewiesen werden. Somit ist eine Teilnahme am Bildungswettbewerb rational, da so „Erwerbs – und Lebenschancen“ wahrgenommen werden können (Engel und Hurrelman 1989, S. 6).

Wenn nun Barrieren wegfallen und sich die Teilnehmer des Bildungswettbewerbs zunehmend auf wenige Abschlüsse konzentrieren, steigt die Konkurrenz und somit auch die Anzahl der Verlierer, da sich an der ursprünglichen Verteilung von Talent und Ausstattung der Herkunftsfamilie nichts ändert (Engel und Hurrelman 1989).

Gleichzeitig steigt jedoch durch Verbesserung der schulischen Voraussetzungen auch die Anzahl der Personen, die über einen bestimmten Abschluss verfügen. Durch den Anstieg des relativen Angebots sinkt der Preis für diesen Abschluss, d. h. dieser wird auf dem Arbeitsmarkt entwertet (Engel und Hurrelman 1989).

Für Familien heißt dies, dass sie Erwartungen in den Qualifikationserwerb ihrer Kinder haben, sodass Jugendliche den generationenübergreifenden Statuserhalt der Familie durch Investition in Bildung sicherstellen (Engel und Hurrelman 1989). Somit kann dies zu überhöhten Erwartungen an schulische Leistungen führen, welche Jugendliche unter Zwang setzen, wenn sie die geforderten Leistungen nicht erbringen (können).

Verstärkt werden kann diese Erwartungshaltung der Eltern, wenn diese mit dem ökonomischen Status der Familie nicht zufrieden sind oder dieser gefährdet ist (Engel und Hurrelman 1989).

Problematisch ist dies dahingehend, dass höhere Leistungserwartungen und der damit verbundene (zumindest implizite) Druck der Eltern auf ihr Kind selten zu besseren schulischen Leistungen führen, da gerade dadurch „*nicht* das soziale Klima, das als günstige Voraussetzung schulischen Erfolgs anzusehen wäre“, geschaffen wird (Engel und Hurrelman 1989, S. 10). Diese Leistungserwartungen der Eltern werden in der folgenden Untersuchung miteinbezogen.

VI. *Wandel der Eltern-Kind-Beziehungen in der Jugend*

Ausgangspunkt sei die asymmetrische Eltern-Kind-Beziehung. Wie schon dargelegt, ist diese Beziehung durch das Erziehungsverhältnis bestimmt. Dieses muss mit der Entwicklung des Kindes Schritt halten, denn die Beziehungen von Heranwachsenden zu ihren Eltern ändern sich in der Pubertät:

„By necessity, children's relationships with their parents are asymmetrical in terms of power and authority; but as children mature, they need to take more and more responsibility for themselves until they eventually leave their natal home and take full responsibility for their own lives" (Eccles et al. 1993, S. 97).

Die Jugendlichen streben zunehmend nach Autonomie und nach Beteiligung an Entscheidungen. Um der asymmetrischen Machtverteilung in der Familie zu entkommen, suchen sie verstärkt die Gesellschaft von Gleichaltrigen, die hinsichtlich interpersonaler Macht und Autorität symmetrischer sind (Eccles et al. 1993).

Es lässt sich aber nicht pauschal behaupten, die Jugend sei eine Zeit des Konflikts mit den Eltern. Nach Steinberg (2001) hängt dies zum einen davon ab, wie Konflikt definiert sei und wer befragt wird.

So werden die Interaktionen der Familienmitglieder untereinander von Vätern, Müttern und Kindern unterschiedlich erfahren (Steinberg 2001). Steinberg stellt dabei heraus, dass Eltern sich mehr um Nörgelei sorgen und auch länger an Gemütsregungen festhalten als Jugendliche. Auch empirische Ergebnisse legen nahe, dass tägliche Streitigkeiten über banale Dinge relativ unwichtig für Teenager sind, bei den Eltern aber

durchaus Stress verursachen, so der Autor (Steinberg 2001). Dies kann dadurch erklärt werden, dass Eltern und ihre jugendlichen Kinder möglicherweise unterschiedliche Sichtweisen haben, die miteinander kollidieren:

„Many of the matters that parents and teenagers argue about are seen by parents as involving codes of right and wrong – either moral codes or, more likely, codes that are based on social conventions. But these very same issues are seen by teenagers as matters of personal choice” (Steinberg 2001, S. 6)

Solche Meinungsverschiedenheiten können charakteristisch für die Eltern-Kind-Beziehung in der Jugend sein. Empirische Befunde stufen die Verhandlung von Themenbereichen der Autonomie in der Jugendzeit aber nicht als eine besondere Herausforderung oder als signifikante Ursache von Stress ein, so Steinberg (2001). Chronisch gestresste Jugendliche erfahren meist andere tiefgreifende Einschnitte in ihrem Leben, wie Scheidung der Eltern, Armut, Mobbing, oder Krankheitsfälle in der Familie (Steinberg 2001). Somit können die Jugend und die mit ihr verknüpften Entwicklungen per se nicht als Auslöser von besonderen Schwierigkeiten gesehen werden.

VII. Familie im Wandel

Unsere Gesellschaft in modernen Industrienationen ist einem ständigen Wandel unterworfen. Das traditionelle Familienmodell „Mutter, Vater und Kind (-er)“, die Kernfamilie wird zunehmend in Frage gestellt und wird an Bedeutung verlieren (Büro Foresight 2014).

Alternative Lebensformen wie Alleinerziehende, Stief- und Patchworkfamilien sowie gleichgeschlechtliche Partnerschaften werden zunehmend gesellschaftlich akzeptiert und verbreiten sich (Büro Foresight 2014). Die Ursachen sind vielfältig: Die Bildungschancen und die Erwerbsbeteiligung der Frauen steigt, die rechtliche Situation verändert sich (Familienrecht, Altersvorsorge), wirtschaftliche Unsicherheiten nehmen zu, die Ehe verliert an Bedeutung und das Erwerbsleben verlangt oft ein hohes Maß an Flexibilität und Mobilität (Büro Foresight 2014; Peuckert 2008). Auch der gesellschaftliche Wertewandel, der Werte wie Individualität und Unabhängigkeit, Selbstverwirklichung und Gleichberechtigung an Bedeutung gewinnen lässt, verändert die Bereitschaft der Bevölkerung, Familien zu gründen (Peuckert 2008).

Auch wenn die „meisten Menschen [...] am Konzept der auf Dauer angelegten Paarbeziehung festhalten (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013), so lebt heutzutage doch jedes vierte Kind in Deutschland in einer Stieffamilie oder mit nur einem Elternteil (Peuckert 2008).

Die Gründung von Stief- und Patchworkfamilien verlangt nicht nur von den Erwachsenen den Aufbau neuer Beziehungen untereinander, sondern auch den Aufbau von Beziehungen zwischen dem Kind bzw. den Kindern und dem Stiefelternteil. Dies erfordert den Einsatz aller Beteiligten, zumal

der Bruch der alten Familie von Kindern meist als sehr belastend wahrgenommen wird, da „die emotionale Geborgenheit in der Familie“ verloren geht (Walper 2010, S. 10).

Somit sind diese Kinder gefordert, diese Krise zu bewältigen. Hierzu ist es wichtig, dass Eltern trotz der Trennung den Bedürfnissen der Kinder gerecht werden und dass die Erziehung nicht leidet. Zudem spielen finanzielle Ressourcen eine wichtige Rolle: Nach Walper (2010) sind die Hälfte der Probleme von Scheidungskindern in finanziellen Problemen von alleinerziehenden Müttern verortet und haben mit der Scheidung selbst nichts zu tun.

Es scheint wahrscheinlich, dass Trennungen die Fähigkeit von Kindern, schulische Transitionen zu bewältigen, negativ beeinflussen. Gründe hierfür könnten beispielsweise eine Überforderung des Kindes, geringere Unterstützung durch (Stief-) Eltern (da diese selbst eine Transition bewältigen müssen) oder geringere Verfügbarkeit von persönlichen und sozialen Ressourcen sein.

Insgesamt ist davon auszugehen, dass in der heutigen Gesellschaft durch diese „Pluralisierung der Lebensformen“ (Büro Foresight 2014, S. 9) die sozialen Ressourcen des Kindes in familialem Umfeld tendenziell labiler sind, als sie es in der Vergangenheit waren und die Wahrscheinlichkeit gestiegen ist, dass ein Kind familial bedingte Diskontinuitäten erlebt.

2.1.3 Einfluss der Gleichaltrigen

Im Zuge der Veränderungen, die mit der Pubertät einhergehen, versuchen Heranwachsende, zunehmend psychologisch und emotional unabhängig von Erwachsenen zu werden, und orientieren sich verstärkt an Gleichaltrigen, um eine positive Selbstwahrnehmung aufzubauen und zu stärken (Wentzel 1998, nach Youniss und Smollar 1985).

Somit hat die Gruppe der Gleichaltrigen einen bedeutenden Einfluss auf das soziale Leben eines Jugendlichen, da dieses zu einem großen Teil in diesem Kontext stattfindet (Engel und Hurrelman 1989). Gleichaltrige üben sowohl positive als auch negative Einflüsse auf Jugendliche aus (Steinberg und Morris 2001). Gleichzeitig ist die Interaktion von Jugendlichen mit der Gleichaltrigengruppe erheblich von der Beziehung zu den Eltern abhängig (Steinberg und Morris 2001; Brown et al. 1993):

„Indeed, adolescents bring many qualities to their peer relationships that develop early in life as a result of socialization experiences in the family“ (Steinberg und Morris 2001, S. 93).

Nach Brown et al. (1993) wirken sich Erziehungspraktiken wie Aufsicht, Ermutigung zu schulischer Leistung und gemeinsame Entscheidungsfindung auf bestimmte Verhaltensweisen von Jugendlichen aus, wie schulische Leistung, Drogenkonsum und Eigenständigkeit, welche wiederum beeinflussen, welchen Gruppen ein Jugendlicher angehört (beispielsweise Beliebte, Normale, Sportler, Rocker, Drogenkonsumenten, Intellektuelle, Einzelgänger, ...).

In der folgenden Tabelle sind verschiedene Jugendgruppen nach Brown et al. (1993) in den Dimensionen sozialer Status in der Gleichaltrigengruppe, Bildungsaspiration, deviantes Verhalten und Selbstwertgefühl gegenübergestellt.

	Beliebte	Sportler	Rocker etc.	Normale	Intellektuelle	Einzelgänger
Sozialer Status	Hoch	Hoch	Mittel	Mittel	Niedrig	Niedrig
Bildungsaspiration	Hoch	Mittel	Gering	Mittel	Sehr hoch	verschieden
Deviantes Verhalten	Moderat	Moderat	Deutlich	Kaum	Sehr selten	Kaum
Selbstwertgefühl	Hoch	Hoch	Hoch	Mittel	Niedrig	Niedrig

Tabelle 4 - Jugendgruppen im Vergleich nach Brown et al. (1993), Quelle: Eigene Darstellung

Es fällt auf, dass sozialer Status und Selbstwertgefühl wohl eng zusammenhängen. Zudem scheint das Streben nach Bildung im negativen Zusammenhang mit deviantem Verhalten zu stehen. Welcher Gruppe ein Jugendlicher zugehört, hängt nach Brown et al. (1993) davon ab, welche Reputation er auf Basis seiner sozialen Herkunft und seines Verhaltens aufbaut. Beispielsweise zeigt ein „Sportler“ ein Verhalten, dass man von Sportlern erwarten würde: Er zeigt hohes Interesse und hohe Partizipation an/ in sportlichen Aktivitäten, schreibt angemessene, aber nicht herausragende Noten, strahlt Selbstbewusstsein aus und zeigt aber Autoritäten gegenüber Respekt (Brown et al. 1993). Nach einer solchen Klassifizierung könnte man schlussfolgern, dass die Zugehörigkeit eines Jugendlichen zu einer bestimmten Jugendgruppe einen erheblichen Einfluss auf die Transitionsbewältigung bzw. die Wahrscheinlichkeit, eine Klasse wiederholen zu müssen, hat. Da die Gruppenzugehörigkeit implizit eine Vielzahl von Einflussfaktoren berücksichtigt (insbesondere, wenn man die Gruppenzugehörigkeit von sozialer Herkunft und Verhalten eines Jugendlichen abhängig macht, welche wiederum einer Vielzahl von Determinanten unterliegen), scheint es eher angebracht, grundlegende Einflussfaktoren zu einer Untersuchung heranzuziehen.

In der Literatur wird eine Vielzahl solcher Einflussfaktoren beschrieben. Im Folgenden sei eine Auswahl positiver und anschließend negativer Einflussfaktoren dargestellt.

Greenberg et al. (1983) greifen auf die Bindungstheorie zurück und finden Evidenz für einen positiven Zusammenhang zwischen Qualität der Beziehung zu Gleichaltrigen und der Häufigkeit der Zusammenkunft mit dem wahrgenommenen Selbstwert und der Lebenszufriedenheit von Jugendlichen. Nach Armsden und Greenberg (1987) führt eine hohe Qualität der Bindung zu Eltern und Gleichaltrigen zu höherer Selbstzufriedenheit, größerer Bereitschaft, soziale Unterstützung zu suchen und zu geringeren symptomatischen Reaktionen auf belastende Lebensereignisse.

Auch der ökologische Ansatz von Bronfenbrenner (1979) kann zur Erklärung des Einflusses der Gleichaltrigen herangezogen werden. Beispielsweise haben insbesondere bei Jungen Schulfreundschaften einen wesentlichen Einfluss auf den Selbstwert während schulische Transitionen durchlaufen werden (Fenzel und Blyth 1986).

McDougal und Hymel (1998) beschreiben eine unterstützende Rolle der Peer-Group bei der Bewältigung der Transition von Primarstufe zur Sekundarstufe. Beispielsweise hat die wahrgenommene Unterstützung durch Gleichaltrige einen positiven Einfluss auf die Verfolgung sozialer Ziele und auf die Reduktion von Stress (Wentzel 1998), oder auf das mentale Wohlergehen (Hirsch und DuBois 1992). Soziale Beziehungen, ausgedrückt durch Gruppenzugehörigkeit, die Qualität von enger Freundschaften und romantische Beziehungen zu Gleichaltrigen können zudem als Schutz vor sozialer Angst und Depressionen dienen (La Greca und Harrison 2005). Zudem beeinflussen Beziehungen zu Gleichaltrigen die Motivation und die schulische Leistung von Schülern positiv (Wentzel und Wigfield 1998). Darüber hinaus tragen Erfahrungen mit Gleichaltrigen wie Akzeptanz, die Fähigkeit, Freundschaften zu schließen und zu pflegen sowie die Teilnahme an sozialen Netzwerken zur Entwicklung und zum Wohlergehen eines Kindes bei (Gifford-Smith und Brownell 2003).

Neben allen Chancen bezüglich der persönlichen Entwicklung, dem Schulerfolg und der Bewältigung von Transitionen hat der Kontext der Peer-Group auch Risiken inne. So kann die Qualität der sozialen Beziehungen im Schulalter einen erheblichen Einfluss auf späteren schulischen und beruflichen Erfolg haben, sowohl zum positiven, aber als auch zum negativen (Woodward und Fergusson 2000). Bei Problemen mit Gleichaltrigen steigt das Risiko für einen Schüler, die Schule zu schwänzen, Motivationsprobleme zu haben, schwächere Bindungen zu Mitschülern und Probleme mit Lehrern zu haben, unterdurchschnittliche Leistungen zu erzielen oder gar vorzeitig von der Schule abzugehen (Woodward und Fergusson 2000).

Auch Engel und Hurrelman betonen mögliche negative Einflüsse der Peer-Group auf das Selbstwertgefühl eines Jugendlichen (1989):

- i. Soziale Marginalität: Ein geringer Status eines Individuums in der Peer-Group kann negative Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl haben (Engel und Hurrelman 1989)
- ii. Inferiorität im sozialen Vergleich: Dadurch, dass Schüler innerhalb einer Klasse recht gut über ihre Leistungen Bescheid wissen und diese in die Klassenrangordnung einordnen können, können unterdurchschnittliche Leistungen eines Schülers das Selbstwertgefühl dieses Schülers beeinflussen. Dies ist besonders dann der Fall, wenn Erfolge sehr wichtig für diesen Schüler bzw. für sein Umfeld sind (Engel und Hurrelman 1989)
- iii. Statusdeprivation: Der Status eines Individuums in der Gleichaltrigengruppe wird oft durch bestimmten Konsum (beispielsweise Markenkleidung und –Schuhe) definiert und erkaufte. Fehlen Mittel, um sich der Peer-Group anzupassen, kann dies einen negativen Einfluss auf das Selbstwertgefühl haben (Engel und Hurrelman 1989)

Diese Risiken, denen ein Schüler in der Interaktion mit der Gleichaltrigengruppe ausgesetzt ist, sind nicht von der Hand zu weisen. Gleichzeitig ist die Peer-Group unerlässlich für die persönliche Entfaltung und die Identitätsfindung von Jugendlichen, welcher an späterer Stelle mit der Beschreibung der psychosozialen Entwicklung nach Erikson Rechnung getragen wird.

2.1.4 Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehung

Lehrer üben einen starken Einfluss auf Schüler, deren Lernverhalten und deren Entwicklung aus, besonders wenn die Schule bzw. schulische Leistungen einen hohen Stellenwert im Leben des Schülers haben. Nach Zierer (2014) hat die Lehrer-Schüler-Beziehung eine sehr große Wirkung auf schulische Leistungen. Die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung beeinflusst hierbei auch künftige (Schul-) Probleme und Erfolge (Hamre und Pianta 2001).

Drückt man die Rolle des Lehrers in dessen Verhalten dem Schüler (den Schülern) gegenüber aus, so können nach Skinner und Belmont (1993) drei Dimensionen dieses Verhaltens unterschieden werden:

- i. „involvement“: Die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung
- ii. „structure“: Information und Anleitung, wie angestrebte Ergebnisse effektiv erreicht werden können
- iii. „autonomy support“: Grad der Freiheit, das eigene Verhalten zu bestimmen, welcher einem Schüler zur Verfügung steht.

Diese drei Dimensionen des Verhaltens von Lehrern können grundlegenden psychologischen Bedürfnissen der Kinder gerecht werden. Sie schließen das Bedürfnis, kompetent und autonom zu sein, sowie Beziehungen zu anderen Leuten zu haben, ein (Skinner und Belmont 1993). Die Befriedigung dieser sozialen Bedürfnisse ist Voraussetzung für eine optimale Beteiligung der Schüler (Connell und Wellborn 1991). Diese sozialen Bedürfnisse stellen somit wichtige Ansatzpunkte für Untersuchungen dar und sollen in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden.

Ähnlich betont Lankes (1989) die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für das Erreichen von Klassenzielen. Es sei empirisch erwiesen, dass „die Erwartungshaltung des Lehrers im Hinblick auf die Leistung eines Schülers im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung wirkt“ (Lankes 1989, S. 280). Somit stellt die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung eine besondere Anforderung an die Lehrer dar. Eine positive und leistungsfördernde Beziehung des Lehrers zu Schülern müsse sich durch Ehrlichkeit, Anerkennung und Glaubwürdigkeit ausdrücken, so die Autorin (Lankes 1989). Zudem sei selbstkritisches Verhalten des Lehrers unabdingbar, um Schülern die Akzeptanz ihrer eigenen Grenzen und einen selbstkritischen Umgang mit diesen nahe zu bringen (Lankes 1989).

Des Weiteren hat die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung Einfluss auf die schulische Motivation der Schüler und auf ihre Einstellung gegenüber der Schule (Eccles et al. 1993, nach Fraser und Fisher 1982). Eccles et al. sind im Zusammenhang mit der Lehrer-Schüler-Beziehung der Überzeugung, dass eine Transition eines Schülers in ein weniger unterstützendes Klassenumfeld einen negativen Einfluss auf den Unterricht hat (Eccles et al. 1993). Es gibt empirische Evidenz, dass Schüler mit unterdurchschnittlichen Leistungen besonders gefährdet sind, wenn sie in ihrer neuen Klasse weniger Unterstützung durch Lehrer bekommen als zuvor (Eccles et al. 1993). Umgekehrt gibt es auch Studien, die bei einem Übergang des Schülers in ein Klassenumfeld, welches mehr Unterstützung bietet, positive Veränderungen der Motivation und der Selbstwahrnehmung ausmachen. Und es gibt empirische Evidenz, dass Schüler in einem schulischen Umfeld, dass ihren Vorstellungen entspricht, bessere Leistungen erzielen (Fraser und Fisher 1982). Anteilsmäßig sei dies aber nicht bei der Mehrheit der Schüler der Fall, die die Transition von der Primarstufe in die Sekundarstufe machen (Eccles et al. 1993).

Auch Hamre und Pianta (2001) betonen die Abhängigkeit des Schulerfolgs von sozialer Anpassung eines Kindes an das Umfeld Schule. Diese soziale Anpassung eines Kindes ist zumindest in den unteren Klassen durch die

Beziehung zu Erwachsenen, insbesondere durch die Lehrer-Schüler-Beziehung beeinflusst (Hamre und Pianta 2001).

Doch eine Schule ist nicht nur ein Ort des Lernens, sondern erfüllt auch erzieherische Aufgaben (Wiater 2006). Diese werden durch die Personen der Lehrer ausgeführt. Nach heutigem Verständnis drücken sich erzieherische Aufgaben der Lehrer durch erziehenden Unterricht aus. Diese Erziehungsfunktion hängt dabei von den Fähigkeiten und dem Willen der Lehrkräfte und von „der inneren Bereitschaft des Schülers, sich darauf einzulassen“, ab (Wiater 2006, S. 130). Voraussetzung, dass Lehrer eine Erziehungsfunktion wahrnehmen, ist daher eine erzieherische Reflexion von didaktischen Entscheidungen, organisatorischen Maßnahmen und personalem Engagement (Wiater 2006).

Somit führt die Schule durch die Personen der Lehrer das gesellschaftliche Ziel fort, Kinder zu sozial kompetenten Individuen auszubilden, die nach Abschluss ihrer Ausbildung durch Aufnahme einer Arbeitstätigkeit einen Beitrag zur gesamtgesellschaftlichen Wohlfahrt leisten.

Auch wenn in der bisherigen Darstellung die positiven Einflüsse der Lehrer-Schüler-Beziehung hervorgehoben wurden, sollen potenziell negative Einflüsse nicht verschwiegen werden.

Ein solcher Einflussfaktor könnte die Kooptation sein, dass Schüler stets von Dritten, den Lehrern, beurteilt werden (Engel und Hurrelman 1989): Schüler befinden sich demnach in einem Abhängigkeitsverhältnis gegenüber Lehrern, da diese für die Beurteilung ihrer Leistungen und ihres Verhaltens zuständig sind. Dabei ist es nicht auszuschließen, dass bei der Bewertung subjektive Faktoren mit einfließen, die nachteilig auf den Schüler wirken (Engel und Hurrelman 1989).

Es kann jedoch auch sein, dass Schüler dies unterstellen, wenn ihre schulischen Leistungen Defizite aufweisen und sich dadurch unfair behandelt fühlen. Hier gilt es zu untersuchen, in welchem Maße Schüler Ursachen für Fehlschläge externer Attribuierung zuordnen und in welchem Maße interner Attribuierung, ihren eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen. Dies hat wiederum direkte Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl der Schüler.

Des Weiteren beschreiben Skinner und Belmont (1993) einen reziproken Zusammenhang zwischen der Motivation der Schüler und dem Verhalten von Lehrern:

„students who are behaviorally disengaged receive teacher responses that should further undermine their motivation“. (Skinner und Belmont 1993, S. 571)

Nach diesem Befund haben Schüler einen wesentlichen Einfluss auf die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung, sei es zum Guten oder zum Schlechten. Die Forscher befinden, dass engagierte Schüler bessere Noten bekommen und ein besseres Anpassungsverhalten an die (neue) Schule zeigen (Skinner und Belmont 1993). Somit ist der Schüler in die Pflicht genommen, sich um eine gute Beziehung zu Lehrern zu bemühen, wenn er gute schulische Leistungen anstrebt und in einem neuen schulischen Umfeld gut ankommen möchte. Dabei ist jedoch davon auszugehen, dass gute schulische Leistungen einen starken Einfluss auf die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung haben bzw. Voraussetzung für eine gute Beziehung sein können:

„Die Leistung der Schüler/innen entscheidet wesentlich darüber, ob sie bei den Lehrerinnen und Lehrern beliebt sind oder nicht; ‚gute‘ Schüler/innen haben jedenfalls eine wesentlich höhere Chance beliebt zu sein als ‚schlechte‘, und entsprechend machen ‚gute‘ eindeutig positivere Erfahrungen mit Lehrerinnen und Lehrern als ‚schlechte‘“ (Ulich 2004, S. 104).

Nach diesen Ausführungen muss der Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung in der vorliegenden Untersuchung Rechnung getragen werden. Insbesondere auch, wenn der gesamtgesellschaftliche Kontext berücksichtigt werden soll: „Lehrkräfte sind der wichtigste Einflussfaktor für die Schülerinnen und Schüler, der gesellschaftlich beeinflusst werden kann“ (Zierer 2014, S. 7). Lehrer sind diejenigen, die in ihrem Wirken und Verhalten im Unterricht direkten Einfluss auf die Schüler ausüben, und das über viele Schuljahre mit vielen Wochenstunden hinweg.

2.1.5 Individuelle Einflüsse auf die Bewältigung von Transitionen

Es scheint trivial, dass ein Individuum einen Einfluss auf die Bewältigung von eigenen (Entwicklungs-) Aufgaben hat oder hierin von Faktoren beeinflusst wird, die in ihm selbst liegen. Wie die theoretischen Ansätze zu Transitionen nahelegen, gibt es eine Reihe von Faktoren auf der individuellen Ebene, die bestimmen, ob ein Individuum eine Transition positiv bewältigen kann.

Solche Faktoren sind das Selbstkonzept einer Person (Lord et al. 1994), die Motivation einer Person, das „Coping“, sprich Bewältigungsverhalten (Lord et al. 1994), die Sozialkompetenz (Griebel und Niesel 2004). Im Zusammenhang mit den Entwicklungsaufgaben nach Waters und Sroufe (1983) wurde letztere schon erläutert. Nach Lord et al. (1994) spielen auf psychologischer Ebene das Selbstkonzept, Sorgen und Unsicherheit bei der Bewältigung von schulischen Transitionen eine wichtige Rolle.

Griebel und Niesel sprechen bei Faktoren, die sich positiv auf die Bewältigung von Transitionen auswirken, von Schutzfaktoren (Griebel und Niesel 2004). Diese Schutzfaktoren auf der individuellen Ebene seien hier genannt:

„Als kindbezogene Schutzfaktoren sind biologische zu nennen wie positives Temperament und hohe Intelligenz, psychosoziale Faktoren wie positives Sozialverhalten, positives Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie aktives Bewältigungsverhalten“ (Griebel und Niesel 2004, S. 126).

Entwicklungsaufgaben auf individueller Ebene sind die Bewältigung von starken Emotionen (Griebel und Niesel 1999, 2004), die Veränderung der Identität (Griebel und Niesel 1999, 2004) sowie der Erwerb neuer Kompetenzen (Griebel und Niesel 1999).

Die genannten Einflussfaktoren sollen nun anhand des Selbstkonzepts, Copings, der Motivation und Sorgen präsentiert werden. Dabei werden die Implikationen für die Bewältigung von Transitionen erläutert.

I. Selbstkonzept

Das Selbstkonzept beschreibt die Einstellung eines Menschen zu sich selbst. Es umfasst eine kognitive, affektive und eine handlungssteuernde Komponente (Pinquart 2003; nach Rosenberg 1979).

Die kognitive Komponente geht auf die Frage „Wer bin ich?“ ein, gewissermaßen die Selbsterkenntnis (Pinquart 2003). Die affektive Komponente ist der Selbstwert einer Person (Pinquart 2003). Und die handlungssteuernde Komponente schließt zum einen die Identität, das mögliche Selbst und entsprechende Entwicklungsziele ein, zum anderen beinhaltet es die Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit (Pinquart 2003).

Die Entwicklung des Selbstkonzepts erstreckt sich über das ganze Leben und drückt sich in der Auseinandersetzung mit der Umwelt eines Menschen aus. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen ohne Selbstkonzept geboren werden (Pinquart 2003).

Nun soll näher auf diese drei Komponenten eingegangen werden. Die Selbsterkenntnis kann in der Forschung (ab dem sprachfähigen Alter) durch Selbstbeschreibungen erfasst werden; zuvor zumindest indirekt durch Verhaltensanalyse (Pinquart 2003). „Im Jugendalter entsteht [...] die Fähigkeit, Widersprüche in der eigenen Person zu erkennen, etwa dass man sich gegenüber verschiedenen Menschen inkonsistent verhält“ (Pinquart 2003, S. 205). Zudem wächst die Fähigkeit zur Selbstreflexion heran (Pinquart 2003).

a. Selbstwert

Nach Pinquart setzt sich der Selbstwert einer Person aus Bewertungen der persönlichen Eigenschaften und Verhaltensweisen zusammen (Pinquart 2003). Rosenberg und Simmons (1971, S. 9) definieren den Selbstwert einer Person wie folgt:

„[He] considers himself a person of worth. He has fundamental respect for himself, appreciating his own merits, even though he is aware of faults in himself which he hopes and expects to overcome.”

Diese Definition beschreibt die Selbstwahrnehmung einer Person, die über ein gesundes Selbstwertgefühl hat. Sie beinhaltet die Wertschätzung der eigenen Person, die Einschätzung der eigenen Vorzüge und Fehler sowie künftige Entwicklungsziele. Im Hinblick auf die Bewältigung von Transitionen ist der Selbstwert als persönliche Ressource und als Selbstzweck relevant:

„der Selbstwert einer Person aber nicht nur als Ressource von Belang [ist], die Handlungschancen eröffnen bzw. verschließen kann, sondern auch als ‚Ziel in sich selbst‘, impliziert ein negatives Selbstwertgefühl doch eine entsprechend eingeschränkte Lebensqualität.“ (Engel und Hurrelman 1989, S. 100)

Wie gleich dargelegt wird, hat der Selbstwert einen wesentlichen Einfluss darauf, ob eine Transition erfolgreich bewältigt werden kann. Daher wird zunächst auf Determinanten des Selbstwertes eingegangen. Rosenberg und Simmons (1971) beschreiben die Folgenden: Schulische Leistungen, Aspirationen, sozialer Status, die ethnische Herkunft und das soziale Umfeld.

b. Schulische Leistungen

Nach Rosenberg und Simmons (1971) zeigen Schulnoten an, wie „gut“ oder „schlecht“ ein Schüler ist. Sie bestimmen den „Wert“ eines Schülers und ermöglichen direkte Vergleiche. Zudem sind sie stark mit dem Selbstwertgefühl eines Schülers korreliert (Rosenberg und Simmons 1971). Der negative Effekt schlechter Schulnoten auf das Selbstwertgefühl von Schülern ist zudem unabhängig davon, ob Schulnoten als objektive Leistungsmaße oder als subjektive Indikatoren für die Zuneigung des Lehrers gesehen werden (Kaplan 1997). Entscheidend für die Wirkung von schulischen Leistungen auf das Selbstwertgefühl eines Schülers ist die Kausalattribution, d. h. wie ein Schüler die eigene Leistung subjektiv erklärt und welche Ursachen er ihr zu Grunde legt (Ulich 2004).

„So entstehen aus der Art und Weise, wie Schüler/innen schulische Erfolge oder Mißerfolge erklären, Konsequenzen für ihre Leistungsmotivation, ihr Selbstbild, ihre Schulangst und somit auch für künftige Leistungen“ (Ulich 2004, S. 104).

Besonders der Selbstwert leistungsschwacher Schüler ist durch ungünstige Leistungsattribution gefährdet (Ulich 2004): „Bei mißerfolgsorientierten Schüler/innen liegt das Hauptproblem darin, dass schlechte Leistungen als selbst verursacht gedeutet werden, gute hingegen externen – und damit nicht beeinflussbaren – Bedingungen zugeschrieben werden“ (Ulich 2004; Möller und Jerusalem 1997). Eine solche negative Attribuierung kann demnach zu einer Abwärtsspirale führen. Wenn man dies der Bewältigung schulischer Transitionen zu Grunde legt, ist eine positive Erfolgsattribution eine wesentliche Determinante für eine positive Bewältigung.

c. Aspirationen

Aspirationen stellen die Bildungs- und Berufsziele dar. Sie können erst in der Zukunft realisiert bzw. nichtrealisiert werden (Rosenberg und Simmons 1971). Die (Bildungs-) Aspirationen eines Schülers haben somit keinen Einfluss auf sein Selbstwertgefühl in der Gegenwart, vielmehr auf sein Selbstwertgefühl in der Zukunft (Rosenberg und Simmons 1971). Aspirationen sind unter anderem bestimmt durch den sozialen Status, intellektuelle Fähigkeiten, das Familienumfeld, Erwartungen der Eltern und der Lehrer, durch Aspirationen der Gleichaltrigen (Punch und Sheridan 1978), durch den sozioökonomischen Hintergrund der Eltern und die Ethnizität (Flouri et al. 2015), sowie durch die wahrgenommene Selbstwirksamkeit als Haupteinflussfaktor auf die wahrgenommene (und künftige) berufliche Selbstwirksamkeit (Bandura et al. 2001). Haller und Portes (1973) beschreiben quasi-lineare Zusammenhänge zwischen Bildungsaspiration und Bildungserfolg sowie zwischen beruflicher Aspiration und beruflichem Erfolg. Der zweite Zusammenhang ist hierbei vom Bildungserfolg abhängig, d. h. höherer Bildungserfolg führt zu einem höheren Niveau des beruflichen Erfolges (der ja von beruflicher Aspiration abhängig ist) (Haller und Portes 1973). Demnach könnte man vermuten, dass Aspirationen zum einen als Schutzfaktor vor Schulversagen fungieren und zum anderen bei Wiederholern die Leistungsmotivation steigern und somit eine positive Bewältigung der Transition wahrscheinlicher machen.

d. Sozialer Status

Wie schon angedeutet, kann der soziale Status einen Einfluss auf den Selbstwert einer Person haben. Es kann aber keine pauschale Wirkung unterstellt werden:

„For low socioeconomic status to reduce self-esteem, the individual must be aware that his status is low relative to others“ (Rosenberg und Simmons 1971, S. 72).

Vielmehr ist dieser Zusammenhang abhängig von der individuellen Wahrnehmung, welche wiederum durch das Umfeld beeinflusst wird. Für ein Individuum aus einer niedrigen sozialen Schicht wird in einem sehr homogenen Umfeld der eigene soziale Status kaum den Selbstwert beeinträchtigen; was hingegen der Fall wäre, wenn dieses Individuum sich in einem sozial heterogenen Umfeld bewegt (Rosenberg und Simmons 1971). Somit muss bei einer Bewertung des sozioökonomischen Status auf jeden Fall das Umfeld berücksichtigt werden.

e. Ethnische Herkunft

Einen ähnlichen Zusammenhang wie beim sozialen Status beschreiben Rosenberg und Simmons hinsichtlich der Abhängigkeit des Selbstwertes von der ethnischen Herkunft. Hierbei spielt analog das Umfeld eine wesentliche Rolle: So hätten afro-amerikanische Schüler in ethnisch getrennten Schulen einen durchschnittlich höheren Selbstwert als in ethnisch gemischten Schulen (Rosenberg und Simmons 1971). In letzteren kann die Wahrnehmung kultureller Unterschiede sich negativ auf den Selbstwert afro-amerikanischer

Schüler auswirken, da sie sich dieser Unterschiede stärker bewusst werden und dies hinterfragen, was wiederum Zweifel bezüglich des Selbstwertes auslösen kann (Rosenberg und Simmons 1971). Demnach sind die Autoren der Ansicht, dass ein homogenes Umfeld als Schutzfaktor für den Selbstwert fungiert (Rosenberg und Simmons 1971).

f. Soziales Umfeld

Weiterhin hat das soziale Umfeld einen wesentlichen Einfluss auf den Selbstwert eines Individuums. Nach Rosenberg und Simmons ist dieser Einfluss auf Kinder bzw. Jugendliche durch deren Meinung definiert, was ihr soziales Umfeld von ihnen hält (Rosenberg und Simmons 1971). Ein Großteil dieses sozialen Umfelds wird durch die Interaktion mit Eltern, Freunden und Lehrern bestimmt; dementsprechend wichtig sind positive Meinungen dieser Personen auf die Etablierung eines gesunden Selbstwertes (Rosenberg und Simmons 1971).

Dagegen ist ein geringer Selbstwert nach Trzesniewski et al (2006) bei Jugendlichen einer von vielen, möglicherweise beeinflussbaren Risikofaktoren für eine Bandbreite von Anpassungsproblemen im Erwachsenenalter. Im Vergleich zu Jugendlichen mit hohem Selbstwert zeigten diese im Erwachsenenalter schlechtere physische und psychische Gesundheit, geringeren wirtschaftlichen Erfolg sowie tendenziell ein höheres Maß an krimineller Aktivität (Trzesniewski et al. 2006). Legt man diese Ergebnisse zu Grunde, kann ein geringer Selbstwert die künftige Anpassungsfähigkeit einer Person beeinträchtigen. Ebenso finden McDougal und Hymel (1998) empirische Evidenz hierfür in ihrer Studie zur Transition von der Primarstufe zur Sekundarstufe von 160 Schülern in der kanadischen Provinz Ontario. Die Autoren sind der Meinung, dass vor allem Schüler, die nicht mit sich selbst zufrieden sind und Schwierigkeiten bei der

sozialen Anpassung wahrnehmen, besonders anfällig für Probleme bei der Anpassung an die Sekundarstufe sind (McDougall und Hymel 1998). Auch die Ergebnisse von Donnellan et al. (2005) weisen auf einen Zusammenhang zwischen dem Selbstwert und der Fähigkeit hin, Situationen positiv bewältigen zu können. Die Autoren berichten von einer negativen Korrelation des globalen Selbstwertes einer Person und einem Verhalten, das Probleme externalisiert, welches beispielsweise durch Aggression, unsoziales oder deviantes Verhalten zum Ausdruck kommt. Dieser Zusammenhang bestand bei verschiedenen Altersgruppen und verschiedenen Erfassungsinstrumenten. Auch nachdem auf Einflüsse wie Unterstützung durch die Eltern, die Beziehung zu den Eltern und zu Gleichaltrigen, Testergebnisse, sozioökonomischen Status und den Intelligenzquotienten kontrolliert wurde, hatte die Korrelation Bestand (Donnellan et al. 2005).

Eine Reduktion des Selbstwertes, die durch schlechte schulische Leistungen hervorgerufen wird, kann nach Kaplan (1997) dazu führen, dass Schüler eine ablehnende Haltung gegenüber der Schule entwickeln, da in der Wahrnehmung der Schüler die Schule für die schmerzhaften negativen Gefühle verantwortlich ist. Dies hat wiederum einen signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, in der Schule zu versagen (Kaplan 1997). Im Bezug zu dieser Arbeit ist besonders letzterer Zusammenhang relevant. Natürlich müssen wohl die meisten Schüler, die in Deutschland eine Jahrgangsstufe wiederholen, dies auf Grund unzureichender schulischer Leistungen tun. Wenn jedoch eine ablehnende Haltung gegenüber der Schule die Wahrscheinlichkeit erhöht, in der Schule zu versagen, so müsste dies insbesondere für Wiederholer gelten. Umgekehrt sollte eine positive Wahrnehmung der Schule und auch des Wiederholens einen positiven Effekt auf die Bewältigung einer schulischen Transition im Sinne des Wiederholens einer Jahrgangsstufe haben.

Der Entwicklung der Identität kommt im Jugendalter eine besondere Bedeutung zu:

„Jugendliche [werden] zunehmend Gestalter ihrer Entwicklung, indem sie sich Entwicklungsziele setzen und diese aktiv verfolgen“ (Pinquart 2003, S. 210).

Die Entwicklung der Identität, die zugehörigen Entwicklungsaufgaben und die Konsequenzen für die Bewältigung von Diskontinuitäten werden an anderer Stelle anhand der psychosozialen Entwicklung im Jugendalter nach Erikson (1980) detailliert ausgeführt.

Zur handlungssteuernden Komponente des Selbstkonzepts gehört auch die Selbstwirksamkeit. Die untenstehende Grafik nach Bandura (1977) grenzt die Selbstwirksamkeitserwartung von der Ergebniserwartung ab. So ist die Ergebniserwartung diejenige Überzeugung einer Person, dass eine bestimmte Handlung zu einem bestimmten Ergebnis führt (Bandura 1977). Im Gegensatz dazu ist die Selbstwirksamkeitserwartung die Überzeugung eines Individuums, die Handlung erfolgreich durchführen zu können, die zur Erzielung eines bestimmten Ergebnisses notwendig ist (Bandura 1977).



Abbildung 4 – Selbstwirksamkeitserwartung, eigene Darstellung nach Bandura (1977)

Bandura (1982) definiert die wahrgenommene Selbstwirksamkeit als Beurteilung, wie gut jemand Handlungen ausführen kann, die

erforderlich sind, um künftige Situationen zu bewältigen. In der Konsequenz bestimmt die Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit, wie sich jemand verhält, wie jemand denkt und welche Emotionen jemand in schwierigen Situationen erfährt (Bandura 1982):

„People avoid activities that they believe exceed their coping capabilities, but they undertake and perform assuredly those that they judge themselves capable of managing“ (Bandura 1982b, S. 123; nach Bandura 1977).

Zudem bestimmt die Beurteilung der Selbstwirksamkeit, wie sehr sich Menschen anstrengen und wie lange sie dies tun, wenn sie Hindernissen begegnen oder negative Erfahrungen machen (Bandura 1982).

Personen mit hoher Selbstwirksamkeit richten ihre Aufmerksamkeit und ihre Bemühungen voll auf die Anforderungen einer Situation aus und steigern ihre Anstrengungen, wenn sie auf Hindernisse treffen (Bandura 1982). Dagegen bewirkt geringe Selbstwirksamkeit, dass Personen sich nicht voll auf die Bewältigung einer Situation konzentrieren können:

„Those who judge themselves inefficacious in coping with environmental demands dwell on their personal deficiencies and imagine potential difficulties as more formidable than they really are“ (Bandura 1982b, S. 123; nach Lazarus und Launier 1978).

Somit hat die wahrgenommene Selbstwirksamkeit einen Einfluss darauf, welche Handlungen zur Bewältigung einer Situation jemand unternimmt. So sollte eine als hoch wahrgenommene Selbstwirksamkeit

die Bewältigung von Transitionen erleichtern. In der Tat gibt es Evidenz für einen solchen Einfluss der Selbstwirksamkeit:

„Efficacy expectations recently have proven to be a key mediator of important developmental outcomes among adolescents“ (Seidman et al. 1994, S. 509).

Dabei spielt nach Seidman et al. (1994) jedoch die Wahrnehmung der Transition durch die Schüler eine wichtige Rolle: Je höher der Umfang, in dem die Transition zur “Junior High School” Jugendlichen Schwierigkeiten bereitet, desto geringer ist die wahrgenommene Selbstwirksamkeit hinsichtlich schulischer Leistungen, desto ist geringer die Vorbereitung auf die Schule und desto schlechter sind die tatsächlichen schulischen Leistungen.

Diesen Ausführungen liegt das Verständnis des Selbstkonzepts von Pinquart (2003) zu Grunde. Wie dargestellt, ist das Selbstkonzept einer Person eine wichtige Determinante bezüglich der Bewältigung von Situationen, Diskontinuitäten und Transitionen und wird daher in der folgenden Untersuchung berücksichtigt.

II. Coping

In vorangehenden Ausführungen wurde die Stresstheorie von Lazarus vorgestellt. An dieser Stelle soll nochmals darauf eingegangen werden, wie ein Individuum mit stressreichen Situationen umgehen kann. Insbesondere soll diese Betrachtung unter dem Begriff „Coping“, i.e. Stressbewältigung geschehen.

„Coping refers to behavior that protects people from being psychologically harmed by problematic social experience“ (Pearlin und Schooler 1978, Abstract).

Das Wiederholen einer Jahrgangsstufe stellt sicherlich für die meisten Betroffenen eine solch problematische Situation dar, weshalb verschiedene Bewältigungsformen berücksichtigt werden sollen.

In der Literatur wird oft zwischen problemlösendem und emotionalem Coping unterschieden (Carver et al. 1989). Ersteres zielt darauf ab, das unterliegende Problem zu lösen oder den bzw. die Stressauslöser zu beeinflussen (Carver et al. 1989). Zweiteres zielt darauf ab, emotionalen Stress, der von einer Situation ausgelöst wurde zu regulieren und zu kontrollieren (Carver et al. 1989). Die Autoren betonen aber, dass diese zweifache Klassifizierung zu kurz greift und daher in der Literatur weitere Faktoren herangezogen und bzw. oder unter diesen Begriffen oft eine Vielzahl verschiedener Einflussfaktoren subsumiert wird.

Problemlösendes Coping beinhaltet nach Carver et al. (1989):

- i. Aktives Coping: Die Initiierung von aktiver Handlung, Anstrengung und einem sukzessiven Bewältigungsverhalten (Carver et al. 1989).

- ii. Planung: Entwurf von Handlungsstrategien; sich Gedanken machen, wie und mit welchen Schritten ein Problem angegangen werden kann (Carver et al. 1989).
- iii. Unterdrückung interferierender Aktivitäten: Fokussierung auf den Stressauslöser und Reduktion konkurrierender Projekte und Aktivitäten (Carver et al. 1989).
- iv. Inanspruchnahme instrumenteller sozialer Unterstützung: Nutzung sozialer Kontakte, um Rat, Hilfe und Informationen zu bekommen (Carver et al. 1989).
- v. Selbstbeschränkung: Es wird auf eine passende Gelegenheit gewartet, um überstürztes oder unreifes Handeln zu vermeiden (Carver et al. 1989).

Es wird erwartet, dass die Strategien i. – iv. eine positive Wirkung auf die Bewältigung von Transitionen haben, da sie stressauslösende Probleme angehen und eine positive Bewältigung anstreben. Die Selbstbeschränkung hat sowohl aktive als auch passive Bestandteile, weshalb die Wirkung stärker variieren kann: Gemeinsam mit den anderen Strategien ist, dass der Selbstbeschränkung ein problemorientiertes Vorgehen unterliegt, gleichzeitig aber eine passive Haltung eingenommen wird, die eine „nicht-Handlung“ des Individuums impliziert (Carver et al. 1989).

Emotionales Coping umfasst nach Carver et al. (1989):

- i. Das Aufsuchen von emotionaler Unterstützung: Nutzung sozialer Kontakte, um moralische Unterstützung, Sympathie und Verständnis zu bekommen (Carver et al. 1989).
- ii. Positive Reinterpretation: Positive Neubewertung der Emotionen, die mit einem stressreichen Ereignis verbunden sind (Carver et al. 1989).

- iii. Akzeptanz des Status quo: Stressauslöser werden akzeptiert; dies scheint besonders wichtig, wenn sich diese nicht beeinflussen lassen (Carver et al. 1989).
- iv. Verdrängung und Ablehnung: Stressauslöser werden verdrängt; das Individuum versucht sein Verhalten so zu gestalten, als ob der Stressauslöser nicht real wäre (Carver et al. 1989). Es wird vermieden, das Problem anzugehen.
- v. Verhaltensgesteuerte Loslösung: Das Individuum reduziert seine Anstrengungen, mit dem Stressauslöser umzugehen und seine Zielsetzung, dies zu tun (Carver et al. 1989).
- vi. Mentale Loslösung: Das Individuum beschäftigt sich mit anderen Tätigkeiten, um seine Gedanken weg von Stressauslösern zu bewegen (Carver et al. 1989).
- vii. Sowie die Zuwendung zu Religion: Die Tendenz eines Individuums, sich unter Stress der Religion zuzuwenden (Carver et al. 1989).

Emotionale Unterstützung kann sowohl positive als auch negative Wirkungen haben: Unsicherheit kann reduziert werden und problemlösendes Coping initiiert werden; diese Wirkung ist allerdings nicht gegeben, wenn das Aufsuchen emotionaler Unterstützung nur als Ventil für eigene Gefühle dient (Carver et al. 1989). Den Strategien ii. und iii. wird eine positive oder zumindest nicht-negative Wirkung auf die Bewältigung von Transitionen zugeschrieben, da die Wahrnehmung der Situation vom Negativen abgewendet wird. Es fällt auf, dass die Strategien iv., v. und vi. gezielt Emotionen und die Problemstellung verdrängen. Diese Strategien sind möglicherweise dysfunktional (Carver et al. 1989). Es wird eine negative Wirkung dieser Strategien auf die Bewältigung von Transitionen angenommen. Die Zuwendung zur Religion zur Bewältigung spielt tendenziell eher bei älteren Menschen eine Rolle, wenn persönliche Ressourcen wie Gesundheit, Wohlstand und soziale Unterstützung abnehmen und wurde daher nicht mit in die Untersuchung aufgenommen (Koenig et al. 1988).

Ähnlich beschreibt de Anda (1998) adaptive und nicht-adaptive Coping-Strategien. Erstere beinhalten das Aufsuchen von sozialer Unterstützung, Unterhaltung und Zerstreuung (beispielsweise Fernsehen, Musik hören und lesen; (de Anda et al. 1997); Entspannung, kognitive Kontrolle und das Loslassen von Affekten (de Anda 1998). Letztere umfassen Verdrängung, Rückzug, Konfrontation, Substanzmissbrauch und aggressives Verhalten (de Anda 1998). Dabei mag es je nach der angewandten Strategie nicht nur kurzfristige Einflüsse geben, sondern auch langfristige, die sich auf die Entwicklung auswirken:

„Adaptive coping responses may reduce some stressful experiences to the level of momentary disruptions while other patterns of coping may exacerbate stress and contribute to long-term, pervasive negative outcomes.“ (Compas et al. 1993, S. 331)

Dies unterstreicht die Bedeutung des Coping im Kontext dieser Arbeit; nicht zuletzt im Hinblick darauf, dass die meisten Jugendlichen oft Stress erleben, aber relativ selten Coping-Strategien anwenden, um mit diesem Stress umzugehen (de Anda et al. 1997). Nach der Vorstellung von positiven und negativen Coping-Strategien und deren Implikationen für die Bewältigung von Transitionen wird erwartet, dass insbesondere starke positive bzw. negative Ausprägungen des Coping (z.B. aktives, problemlösendes Coping und Planung bzw. vermeidendes Coping, Aggressionen und fehlende Coping-Strategien) sichtbare Effekte bezüglich der Transitionsbewältigung zeigen.

III. Sorgen

In der Literatur werden Sorgen als kognitive Bestandteile von Angst betrachtet (Rickels und Rynn 2001). Das Verständnis von Sorge in der Psychologie, das hier herangezogen werden soll, wurde entscheidend durch die Definition nach Borkovec et al (1983, S. 10) geprägt:

„Worry is a chain of thoughts and images, negatively affect-laden and relatively uncontrollable. The worry process represents an attempt to engage in mental problem-solving on an issue whose outcome is uncertain but contains the possibility of one or more negative outcomes. Consequently, worry relates closely to fear process.“

Nach dieser Definition sind Sorgen mentale Problemlösungsvorgänge, die ausgelöst werden, wenn negative Folgen drohen. Diese Vorgänge laufen unkontrolliert und unterbewusst ab. Sorgen selbst werden durch angsterregende Stimuli initiiert, die aus der Umwelt kommen und bzw. oder mentalen Ursprungs sind (Borkovec 1983). Daraufhin werden gedankliche Problemlösungsaktivitäten eingeleitet, die künftige traumatische Ereignisse verhindern und bzw. oder Bewältigungsstrategien ausarbeiten sollen (Borkovec 1983). Es entstehen emotionale Bilder im Kopf, die gefühlsbedingte Handlungen auslösen und wiederum mentales Problemlösungsverhalten in Gang setzt, welches eine Vielzahl möglicher Ereignisse und Bewältigungsstrategien hervorbringt und evaluiert (Borkovec 1983). Sorgen bringen negative Affekte mit sich, die als unangenehm empfunden werden (Borkovec 1983). Dies hat zur Folge, dass in Bezug auf konkrete Aufgaben die Aufmerksamkeit und Konzentration nachlassen; ein Drang entsteht, sich abzulenken, bis Ablenkung durch Aktivitäten erreicht ist; diese negativen Affekte können jedoch wiederkehren (Borkovec 1983).

Sorgen scheinen kognitive Aspekte von Angst zu beschreiben, die Aufmerksamkeit nach innen zu richten und Bedenken eines Individuums über die eigene Leistungsfähigkeit hervorzurufen (Borkovec 1983). Nach Lord et al. (1994) sind Sorgen und Unsicherheit negativ mit dem Selbstwertgefühl korreliert und stellen Risikofaktoren für die erfolgreiche Bewältigung von Transitionen dar (Lord et al. 1994). Es wird erwartet, dass Sorgen, die die schulische Leistungsfähigkeit betreffen, die Bewältigung von Transitionen hemmen.

IV. Motivation und Lernverhalten

Zur Beschreibung der Motivation soll die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (1993) herangezogen werden. Deci und Ryan (1993, S. 233) nehmen an, dass „hochqualifiziertes Lernen nur durch ein vom individuellen Selbst ausgehendes Engagement erreicht werden kann.“ Die Theorie besagt, dass Motivation von drei angeborenen inneren psychologischen Bedürfnissen bestimmt wird: Dem Bedürfnis nach Kompetenz, dem nach Autonomie und dem nach sozialer Eingebundenheit (Deci und Ryan 1993).

Das Bedürfnis nach Kompetenz beschreibt, dass ein Individuum sich als fähig erleben möchte, gewünschte Ergebnisse zu erzielen und negative Ergebnisse zu vermeiden (Connell und Wellborn 1991; Deci und Ryan 1985). Es impliziert, dass eine Aufgabe den richtigen Schwierigkeitsgrad besitzen und eine optimale Diskrepanz zu dem Fähigkeitsniveau eines Individuums darstellen muss, um intrinsisch motiviert gelöst werden zu können (Deci und Ryan 1993).

Die Autonomie beschreibt, inwieweit die Initiierung, Fortführung und Regulierung einer Handlung durch ein Individuum frei gewählt werden kann, und inwieweit es Kongruenz zwischen der eigenen Handlung und seinen persönlichen Zielen und Werten erfährt (Connell und Wellborn 1991)(Deci und Ryan 1985). Das Gegenteil einer autonomen Handlung ist eine (von Dritten) kontrollierte Handlung (Deci und Ryan 1993).

Soziale Eingebundenheit unterstützt die Bedürfnisse eines Individuums nach Kompetenz und Autonomie und fördert so die intrinsische Motivation (Deci und Ryan 1993). Nach Bowlby (2005) kommt die Bedeutung von sozialer Eingebundenheit implizit auch in der Bindungstheorie zum

Ausdruck. Deci und Ryan sind der Ansicht, dass intrinsische Motivation sich während der Kindheit im Explorationsverhalten ausdrückt. Nach der Bindungstheorie ist dieses stärker ausgeprägt, wenn Kinder eine feste Bindung zu einem Erwachsenen hergestellt haben (Deci und Ryan 2000)

In der Motivationsforschung wird zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden:

Intrinsische Motivation manifestiert sich in Verhaltensweisen, die keine externen Anreize benötigen, selbstbestimmt sind und einen hohen Grad der Erreichung von Zielen herbeiführen sollen (Deci und Ryan 1993). Sie beinhaltet „Neugier, Exploration, Spontaneität und Interesse an den unmittelbaren Gegebenheiten der Umwelt“ (Deci und Ryan 1993, S. 225). Ein schulisches Beispiel für intrinsisch motiviertes Verhalten eines Schülers wäre es, wenn er Fleiß und hohe Beteiligung im Fremdsprachenunterricht zeigt, weil er in ein Land reisen möchte, in dem diese Sprache gesprochen wird.

„Extrinsische Motivation wird dagegen in Verhaltensweisen sichtbar, die mit instrumenteller Absicht durchgeführt werden, um eine von der Handlung separierbare Konsequenz zu erlangen“ (Deci und Ryan 1993, S. 225).

Diese instrumentelle Absicht kann von Dritten in Gang gesetzt werden (Deci und Ryan 1993). Beispielsweise könnten Eltern ihr Kind auffordern, dass es jeden Tag den in der Schule durchgenommenen Stoff wiederholt, mit der Zielsetzung, dass das Kind einen bestimmten Schulabschluss erreicht.

Nach Deci und Ryan (1993) stellen intrinsische und extrinsische Motivation aber keine Gegensätze dar, vielmehr können extrinsisch motivierte Verhaltensweisen internalisiert werden. So kann sich ein Individuum an sein soziales Umfeld anpassen, „um sich mit anderen Personen verbunden zu fühlen und Mitglied der sozialen Umwelt zu werden“ und seine Handlungen dennoch als selbstbestimmt erleben (Deci und Ryan 1993, S. 227). Beispielsweise könnte ein Schüler, der in eine sehr leistungsstarke Klasse kommt, versuchen, sich selbst stärker am Unterricht zu beteiligen und mehr zu lernen.

Aus der Selbstbestimmungstheorie der Motivation ergeben sich interessante Implikationen für die vorliegende Arbeit. Deci und Ryan stellen auch Bezüge zu negativen Erfahrungen her (es sei angenommen, dass das Wiederholen einer Jahrgangsstufe zwangsläufig zumindest einige negative Erfahrungen beinhaltet), wie zum Beispiel hier:

„events such as negative feedback that foster perceived incompetence tend to undermine intrinsic motivation“ (Deci und Ryan 2000, S. 235).

Somit ist auch die intrinsische Motivation wesentlich durch die Selbstwahrnehmung determiniert. Dies kommt dem Untersuchungsdesign dieser Arbeit entgegen, das auf der Selbstwahrnehmung von Schülern aufbaut und an späterer Stelle genau erläutert wird.

Mit der besonderen Bedeutung von intrinsischer Motivation für das Lernen und der Bedeutung der Lernmotivation für die Entwicklung des individuellen Selbst (Deci und Ryan 1993) ergeben sich zudem Konsequenzen für die Bewältigung von Transitionen: So könnte man annehmen, dass eine hohe Qualität der Lernmotivation nicht nur einen starken positiven Einfluss auf die schulischen Leistungen hat (Zierer 2014),

sondern auch einen positiven Einfluss auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, die mit einer Transition durch das Wiederholen einer Jahrgangsstufe einhergehen.

2.1.6 Psycho-soziale Entwicklung nach Erikson

Erikson beschreibt in seinem Werk „Identity and the Life Cycle“, wie ein Mensch eine gesunde Persönlichkeit entwickelt (Erikson 1980). Dazu definiert er acht Entwicklungsstufen, vom Säuglingsalter bis hin zur Rolle als Elternteil. Dieses Stufenmodell der psycho-sozialen Entwicklung ist für diese Arbeit insofern relevant, als dass es die Entwicklung und Einflussfaktoren beschreibt, die ein Mensch unter anderem während der Pubertät durchmacht. Somit liegt der Fokus auf der Entwicklungsstufe Identität versus Identitätsdiffusion. Insbesondere wird darauf eingegangen, welche Faktoren er für ein positives Erleben und Bewältigen dieser Entwicklungsstufe heranzieht. Zudem soll herausgearbeitet werden, was passiert, wenn Einflussfaktoren die positive Bewältigung bedrohen und wie diese im Zusammenhang mit gefährdeter Versetzung und dem Wiederholen einer Jahrgangsstufe stehen.

Jede dieser Entwicklungsstufen stellt die Bewältigung einer Krise dar (Erikson 1980). Bevor die Stufe der Adoleszenz erreicht werden kann, müssen die Entwicklungen im Säuglings- und Kindesalter abgeschlossen sein. Ist dies passiert, so kann die Entwicklungsstufe „Identität versus Identitätsdiffusion“ einsetzen. Diese ist dadurch definiert, dass die Heranwachsenden damit beschäftigt sind, ihre „Ich-Identität“ aufzubauen und ihre soziale Position zu finden und zu festigen (Erikson 1980). Charakteristisch für diese Entwicklung ist auch, dass frühere Annahmen in Frage gestellt werden und dass die jungen Leute sich sehr stark an ihren Altersgenossen orientieren (Erikson 1980).

Nach Erikson können verschiedene Faktoren die positive Bewältigung dieser Entwicklungsstufe des Heranwachsenden bestimmen. Diese Entwicklungsstufe ist durch die Entwicklung einer „Ich-Identität“ determiniert (Erikson 1980). Diese „Ich-Identität“ wird zum einen durch innere Beständigkeit und die Beständigkeit der Wirkung auf Andere bestimmt. Somit kommt dem Selbstwertgefühl eine zentrale Rolle zu. Dieses wiederum wird zu dem Bewusstsein, dass man in einer sozialen Realität eine definierte Persönlichkeit entwickelt (Erikson 1980).

In diesem Zusammenhang ist daher eine ehrliche und konsistente Anerkennung von Leistungen der Heranwachsenden, die im Kontext der jeweiligen Kultur relevant sind, besonders wichtig ("wholehearted and consistent recognition of real accomplishment"; Erikson 1980, S. 95). Nur so kann eine stabile Ich-Identität entwickelt werden (Erikson 1980). Und nur diese Ich-Identität wiederum ermöglicht es einem Individuum, das Gefühl zu haben, am Leben zu sein (Erikson 1980).

Gewährt das Umfeld einem Kind die Möglichkeiten, sich auszudrücken, nur unzureichend, führt dies zu einer Ablehnungs- bzw. Abwehrhaltung des Kindes, da dies seine Identitätsentwicklung gefährdet (Erikson 1980). Die Folgen können sich in deviantem oder delinquentem Verhalten ausdrücken, und nachhaltige Konsequenzen haben:

„Yet many a youth, finding that the authorities expect him to be „a bum“ or „a queer“ or „off the beam,“ perversely obliges by becoming just that“ (Erikson 1980, S. 97).

Dieser Charakter einer selbsterfüllenden Prophezeiung ist nicht zu unterschätzen und stellt die erwachsenen Bezugspersonen (Eltern, Lehrer) vor besondere Herausforderungen, da die Gefahr von Fehlinterpretationen des Verhaltens durch die Erwachsenen sehr hoch ist.

Zudem fehlt auf dieser Entwicklungsstufe eine berufliche Identität (Erikson 1980), die einem Individuum Halt gibt. Dies führt zu Ausweichverhalten, dass die Heranwachsenden sich in hohem Maße mit Mitgliedern von Gruppen und Cliques identifizieren. Nicht-Mitglieder, die anders sind (z.B. hinsichtlich der Hautfarbe, ethnischen Hintergrund, Geschmack oder Kleidungsstil) werden ausgeschlossen, ja sogar Intoleranz bedacht. Dies sieht Erikson als notwendige Verteidigung der jungen Menschen gegen Identitätsdiffusion (Erikson 1980).

Eine weitere Gefahr besteht in der Erwartungshaltung einer demokratischen Gesellschaft: Diese fordert „self-made“ Identitäten (Erikson 1980). Somit besteht die implizite Forderung nach Leistung, die ein Heranwachsender bringen muss. Dies kann zu einer synthetischen Persönlichkeit führen: Eine solche kommt dadurch zu Stande, dass sich Individuen mit dem identifizieren, was sie vorgeben zu sein oder mit dem, was sie kaufen können. Einer solchen Tendenz kann nur durch ein Bildungssystem abgewendet werden, das andere Werte oder Werte propagiert, die über ein bloßes „Funktionieren“ hinausgehen (Erikson 1980).

Insgesamt ist die psycho-soziale Entwicklung zu einer gesunden Persönlichkeit nach Erikson zwar schon ein älteres Konzept, welches aber ein hohes Erklärungspotenzial auch im Kontext von Transitionen beinhaltet. Dazu sei die Bewältigung der Entwicklungsstufen angeführt, welche von verschiedenen Faktoren abhängt und spezifische Verhaltensweisen hervorruft, die wiederum zu unterschiedlichen Entwicklungsergebnissen führen können.

2.1.7 Psycho-soziale Transition nach Parkes (1971)

Parkes (1971) definiert psycho-soziale Transitionen als Wendepunkte für eine bessere oder schlechtere psycho-soziale Anpassung. Parkes leitet psycho-soziale Transition von der Stress-, Krisen- und Verlustforschung ab (Parkes 1971). Er bemängelt die Unschärfe der Definitionen von „Stress“ und „Krise“. Das Konzept von Stress könne ihm nicht über eine reine Beschreibung eines tatsächlichen oder möglichen Ereignisses hinaus weiterhelfen (Parkes 1971).

Krisen können nach Parkes zu positiver oder zu negativer Reaktion führen (Parkes 1971). Eine Krise kann hierbei die Ungleichheit zwischen der Schwierigkeit und Bedeutung eines Problems und den unmittelbar zur Bewältigung verfügbaren Ressourcen sein. Aber hier stelle sich die Frage, wie man eine Ungleichheit erkennen könne (Parkes 1971).

In der Verlustforschung können Änderungen eines Zustandes durch die Bewertung als Verlust oder Gewinn klassifiziert werden (Parkes 1971). Diese Änderungen des Zustandes fordern Anpassung, welche Einsatz/Bemühung verlangt (Parkes 1971). Denn eine solche Anpassung ist eine Anpassung der Wahrnehmung eines Individuums von der Welt und sein Handeln in dieser wahrgenommenen Welt. Sowohl eine positive als auch eine negative Änderung des Zustandes sind risikobehaftet. In beiden Fällen kann ein Individuum überfordert sein (Parkes 1971).

Parkes spricht von psycho-sozialen Transitionen, die er wie folgt definiert:

„major changes in life space which are *lasting in their effects*, which *take place over a relatively short period of time* and which *affect large areas of the assumptive world*“ (Parkes 1971, S. 103).

Dabei ist „Life Space“ gleichbedeutend mit dem Teil der Welt, der auf ein Individuum einwirkt und mit dem dieses interagiert (Parkes 1971). Die angenommene Welt („assumptive world“) stellt die einzige Welt dar, die wir

kennen. Sie beinhaltet alles, was wir wissen oder glauben zu wissen (Parkes 1971). Dabei ist die angenommene Welt ein Modell, wie die Welt wahrgenommen wird und wie sie sein könnte. Die dadurch entstehenden Differenzen seien unerfüllte Wünsche (Parkes 1971). Eine Transition kann neue Differenzen hervorbringen (Parkes 1971). Es können unvorhergesehene Defizite in den Fähigkeiten eines Individuums auftreten, den neuen Herausforderungen gerecht zu werden. Bisherige Annahmen müssen teilweise aufgegeben werden, die zuvor Bestandteil von individueller Bewältigung waren (Parkes 1971). Parkes illustriert sein Verständnis von psycho-sozialer Transition am Beispiel eines Mannes, der seinen Arbeitsplatz verliert. Mit diesem verliert er seine Tätigkeit, seine Kollegen und sein Einkommen. Somit stellt diese einen tiefgreifenden Einschnitt in sein Leben dar, der bewältigt werden muss (Parkes 1971).

Veränderungen in persönlichen Beziehungen sind nach Parkes das bedeutendste Untersuchungsfeld (Parkes 1971). In diese Kategorie lassen sich auch die Gefährdung der Versetzung bzw. das Wiederholen einer Jahrgangsstufe einordnen, da sich die Annahmen eines Schülers über die Welt und sein Handeln in ihr zwangsläufig ändern und somit auch seine Interaktionen mit seinem persönlichen Umfeld. Insbesondere die Wahrnehmung des Schülers, wie seine Leistungen bewertet werden, ist bedroht. Dies wird in der folgenden Untersuchung berücksichtigt.

2.1.8 Kognitive Entwicklung während der Pubertät

Die Pubertät ist das Entwicklungsstadium, in dem sich junge Menschen von Kindern zu Erwachsenen entwickeln. Auch das Gehirn erfährt Wandlungsprozesse, und diese haben Konsequenzen für die Wahrnehmung, die Identitätsfindung, die Bewertung von sozialen Situationen und das Verhalten.

Nach Giedd (2008) lassen sich die typischen Entwicklungen des Gehirns im zweiten Lebensjahrzehnt wie folgt zusammenfassen: Das Gesamtvolumen des Gehirns und das Volumen der grauen Masse erreichen in dieser Zeit ihren Höhepunkt und nehmen ab dann wieder ab. Das Volumen der weißen Masse und der Hirnventrikel steigt im Gegensatz dazu an. Das Alter, mit dem das Maximalvolumen an grauer Gehirnmasse erreicht ist, variiert. Hierin gibt es regionale und geschlechtsspezifische Unterschiede, bei Mädchen generell in jüngerem Alter (Giedd 2008).

Spear (2013) beschreibt folgende Aspekte, die kennzeichnend für die Entwicklung des Gehirns im jugendlichen Alter sind:

- i. "synaptic pruning": Die Entwicklung des Gehirns ist eine Mischung aus Expansion und Reduktion. Es werden mehr Neuronen (Zellen zur Informationsverarbeitung und -übertragung) und Synapsen (deren Verbindungen) produziert, als letztendlich benötigt werden (Spear 2013; Oppenheim 1991). Auf diese Überproduktion folgt ein Beschneidungsprozess („pruning“), der nicht genutzte Neuronen und Synapsen eliminiert. Auch wenn diese Entwicklung im ganzen Leben eines Organismus betrachtet werden kann, so spielt diese eine besondere Rolle in der Entwicklung des Gehirns während der Pubertät (Spear 2013). Darüber hinaus argumentieren die Autoren (Spear 2013), dass dies zu einer höheren Effizienz des Gehirns führen würde, da Synapsen viel Energie benötigen würden.

- ii. „myelination“: Im jugendlichen Alter nehmen die Geschwindigkeit und die Effizienz der Informationsverarbeitung im Gehirn zu, da die Axone (Nervenzellfortsätze zur Übertragung von Potenzialen) zunehmend von Myelin umhüllt werden. Myelin ist eine weiße Substanz, die als elektrischer Widerstand wirkt und somit eine höhere Geschwindigkeit und Effizienz der Signalübertragung ermöglicht (Spear 2013). Auf aggregierter Ebene wird dies durch den Anstieg der weißen Masse bei gleichzeitigem Rückgang der grauen Masse beschrieben. Die Unterscheidung zwischen grauer Masse und weißer Masse ist hierbei ein Stück weit willkürlich und variiert je nach Untersuchung geringfügig. Sie hängt von dem Anteil der Nervenzellen ab, deren Fortsätze mit Myelin umhüllt sind (Giedd 2008).
- iii. „thinning“: Die Dicke der äußeren Gehirnschichten nimmt mit dem Rückgang der grauen Masse ab. Dieser Prozess findet u. A. in Regionen des Frontallappens statt, die für höhere kognitive Aufgaben zuständig sind und erstreckt sich bis ins frühe Erwachsenenalter (Spear 2013).

Die Autoren sprechen von einem weitgehenden Konsens in der Literatur bezüglich der verspäteten Reifung des präfrontalen Cortex und anderen vorderen Gehirnregionen, die für höhere kognitive Aufgaben wie beispielsweise kognitive Kontrolle, Regulation der Aufmerksamkeit, Response Inhibition (Unterdrückung ungewollter Reaktionen) wesentlich sind (Spear 2013). Unter vielen Bedingungen können Jugendliche gut mit Situationen umgehen, die solche Aufgaben einschließen. Bei zu hohen Anforderungen, Stress, Erregung oder hoher emotionaler Aufladung können diese Fähigkeiten im Vergleich zu Erwachsenen deutlich eingeschränkt sein. In solchen Fällen ist von „hot cognition“ die Rede (Spear 2013).

Ein weiterer Unterschied des jugendlichen Gehirns im Vergleich zu Erwachsenen liegt nach Spear (2013) in der Aktivität des Belohnungszentrums. So reagiert dieses im Jugendalter anders auf exogene Stimuli. Empirische Untersuchungen

legen eine höhere Sensitivität des Belohnungszentrums in der Jugend nahe, die mit circa 14-15 Jahren ihren Höhepunkt erreicht hat (Spear 2013). Dies kann sich beispielsweise in gesteigertem Streben nach Belohnung und verzerrter Risikoeinschätzung durch erhöhte Bewertung der Belohnung äußern. Beispiele für Situationen, in denen solche Verhaltensweisen induziert werden können, sind aufregende und riskante Situationen, Alkohol-, Nikotin- und Drogenkonsum (Spear 2013).

Ebenfalls charakteristisch für die Jugend ist die Reaktion auf aversive Stimuli (negative Reize, die Vermeidungsreaktionen auslösen): Jugendliche reagieren anders als Erwachsene auf aversive Stimuli oder Situationen, in denen negative Konsequenzen drohen (Spear 2013). Oft tritt bei ihnen Vermeidungsverhalten in geringerem Maße auf. Untersuchungen zeigen, dass bei Jugendlichen die Amygdala (Mandelkern) bei negativen Erlebnissen weniger aktiviert ist als bei Erwachsenen (Ernst et al. 2005) und der präfrontale Cortex ebenfalls bei Jugendlichen weniger sensitiv auf Strafen reagiert (Bjork et al. 2008). Diese Insensitivität von Jugendlichen bezüglich negativer Reize in Verbindung mit der höheren Sensitivität des Belohnungszentrums könnte dazu führen, dass Jugendliche riskanten Verhaltensweisen höheren Nutzen und geringere Kosten attribuieren (Millstein und Halpern-Felsher 2002).

Die Verarbeitung von aversiven Stimuli erfolgt in hohem Maße in Gehirnregionen wie der Amygdala, die auch für die Verarbeitung von sozialen Reizen zuständig sind. Beide Arten von Reizen können Emotionen auslösen, diese werden ebenfalls in der Amygdala verarbeitet (Spear 2013). Soziale Reize induzieren hierbei Emotionen in besonders hohem Maße (Spear 2013).

Ähnlich befinden Burnett et al. (2011), dass sich das Verständnis von komplexen sozialen Emotionen während der Pubertät entwickelt. Die Autoren leiten mögliche Implikationen für die (Schul-) Bildung ab: Das steigende Bewusstsein der emotionalen Komplexität von sozialen Situationen kann Ressourcen der Schüler

in Anspruch nehmen, die die Aufmerksamkeit und die Denkkapazität herausfordern (Burnett et al. 2011). Dies kann damit zusammenhängen, dass emotionale Informationen während der Pubertät stärker mit anderen Tätigkeiten interferieren als in der Kindheit. Somit sei es möglich, dass sehr emotionale Situationen Ressourcen in Anspruch nehmen, die sonst für das Lernen zuständig sind (Burnett et al. 2011).

Zudem sind nicht nur die Beziehungen zu Gleichaltrigen und Veränderungen im Verständnis des Ausdrucks von Emotionen gegenüber Dritten, sondern auch die emotionale Bedeutung von sozialer Inklusion bzw. Exklusion in der frühen Pubertät besonders ausgeprägt (Burnett et al. 2011). Daher legen die Autoren nahe, dass Bildungsmaßnahmen, die auf das Einfühlungsvermögen und soziale Unterstützung abzielen, in dieser Zeit besonders wirksam sein könnten.

Das menschliche Gehirn ist sehr anpassungsfähig. Dies können und sollten Lehrkräfte nutzen.

„Educators are, in a sense, like gardeners“ (Blakemore und Frith 2005, S. 459).

Die Autoren sind der Meinung, dass Lehrkräfte und Erzieher in ihrem Wirken auf vorhandenen Gehirnstrukturen der Schüler aufbauen müssen und so bestmögliche Entwicklungen erzielen können (Blakemore und Frith 2005). Dies impliziert, dass Erziehung und Unterricht auf die Eigenheiten des menschlichen Gehirns ausgerichtet sein muss, um optimale (Lern- und Sozialisierungs-) Ergebnisse zu erzielen. Dabei sollten die Methoden und Inhalte auf das Alter der Schüler abgestimmt sein, da es sensible Phasen in der Entwicklung des Gehirns gibt, in denen es zu Veränderungen kommt, welche dazu genutzt werden können, das Gehirn zu formen und von (Lebens-) Erfahrungen geprägt werden kann (Blakemore und Frith 2005).

Auch Burnett et al. propagieren eine Ausrichtung von Bildungsinhalten an Gehirnregionen, die in der Pubertät große Veränderungen erfahren. Das seien solche, die für exekutive Funktionen zuständig sind, wie die interne Kontrolle, das Multi-Tasking und die Planung, aber auch die Selbstwahrnehmung, die sozial-kognitiven Fähigkeiten und das Verständnis komplexer sozialer Emotionen (Burnett et al. 2011).

Insgesamt ist das Gehirn in der Jugendzeit flexibler und anpassungsfähiger als bei Erwachsenen. Somit sei es möglich, dass Erfahrungen und Einflüsse mit der Umwelt hinsichtlich der künftigen Entwicklung besonders prägend sind, ob zum Guten oder zum Schlechten (Spear 2013). Wenn dies gilt, könnte eine negative Bewältigung von einer Transition wie dem Wiederholen unter ungünstigen Umständen schädliche und langfristige negative Konsequenzen für die kognitive Entwicklung eines Heranwachsenden haben.

Sebastian et al. (2008) hingegen betrachten die neuronale Entwicklung des Gehirns während der Pubertät im Kontext des Verständnisses des „Selbst“ der Heranwachsenden. So würden Befunde in der Sozialpsychologie nahe legen, dass die Selbstbewusstheit von Heranwachsenden während und nach der Pubertät zunimmt und dass sie sich zunehmend der Meinung von anderen bewusst werden und sich mit diesen beschäftigen (Sebastian et al. 2008).

Zudem sei die Jugend ein wichtiger Lebensabschnitt für die Entwicklung eines sozial integrierten Selbstkonzepts (Sebastian et al. 2008). In dieser Zeit entwickeln sich Gehirnregionen, die stark an der Selbstreflexion beteiligt sind, so die Autoren (Sebastian et al. 2008).

Nach Sebastian et al. (2008) könnte die Entwicklung des Selbstkonzepts auch an der Entstehung von typischen Verhaltensweisen von Jugendlichen beteiligt sein,

wie einer gesteigerten Selbstbewusstheit und einer erhöhten Empfänglichkeit für sozialen Druck in der Gleichaltrigengruppe.

Auch Burnett et al. betonen, dass im Zuge der Pubertät die Selbstwahrnehmung eines Individuums geschärft wird und das Bewusstsein, von anderen wahrgenommen und eingeschätzt zu werden, sich verstärkt. Somit gewinnt insbesondere die Gleichaltrigengruppe an Bedeutung für die Selbstwahrnehmung eines Jugendlichen (Burnett et al. 2011).

Gleichzeitig ist diese Entwicklungsphase von Unsicherheit geprägt, da sich unter anderem die Wahrnehmung von Emotionen in der Entwicklung befindet. So benötigen Jugendliche während der Pubertät länger als Kinder oder Erwachsene, bestimmte Emotionen zu deuten und sind sich hierin auch weniger sicher. Dies muss durch kognitive Anstrengung kompensiert werden, was zu einer höheren Belastung führt (Burnett et al. 2011).

Abschließend kann gesagt werden, dass die Pubertät per se eine fordernde Lebensphase ist, da das Gehirn strukturelle Entwicklungen durchläuft und die Jugendlichen diese Entwicklungen bewältigen müssen. Heranwachsende, die mehrere Entwicklungen simultan bewältigen müssen, sind einem besonders hohen Risiko ausgesetzt (Simmons et al. 1987). Kommen Einflüsse wie beispielsweise Schulprobleme, Erwartungsdruck der Eltern und Probleme mit Gleichaltrigen hinzu, so können die Jugendlichen schnell überfordert sein.

Diese Entwicklungen des Gehirns lassen sich nur begrenzt auf die Bewältigung von Transitionen übertragen, da die Bewältigung von einer Vielzahl von Faktoren abhängt. Festhalten lässt sich jedoch, dass die Jugend auch aus der Perspektive der Entwicklung des Gehirns eine besondere Zeit im Leben eines Menschen ist, und meist durch spezifische Denk- und Verhaltensweisen charakterisiert ist.

2.2 Statistische Daten zum Vorrücken an der bayerischen Realschule

Der statistische Bericht für Realschulen, Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung und Abendrealschulen in Bayern gibt detaillierte Auskunft über die vom Wiederholen einer Jahrgangsstufe betroffenen Schülerbewegungen. Dem bundesweiten Trend folgend sind diese Werte auch für Bayern rückläufig.

2.2.1 Am Ende des Schuljahres 2008/09 nicht versetzte Schüler

„9771 oder 4,1 % (Vorjahr: 4,6 %) der Schüler hatten am Ende des Schuljahres 2008/09 das Ziel der Jahrgangsstufe nicht erreicht. An den öffentlichen Schulen betrug der Anteil dieser Schüler 4,5 %, an den privaten Schulen 2,5 %. Bei den männlichen Schülern lag die Durchfallquote mit 5,3 % wesentlich höher als bei den weiblichen mit 3,1 %. Die stärkste Auslese ergab sich in den Jahrgangsstufen 8 und 9. Im Schuljahr 2008/09 konnten 6,4 % bzw. 6,2 % der Schüler dieser Jahrgangsstufen nicht versetzt werden“ (Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, S. 3)

2.2.2 Nachprüfung und Vorrücken auf Probe

„Schüler der Jahrgangsstufen 7 bis 9, die das Ziel der Jahrgangsstufe nicht erreicht haben, können durch eine Nachprüfung die Berechtigung zum Vorrücken in die nächsthöhere Jahrgangsstufe erwerben. Außerdem kann Schülern dieser Jahrgangsstufen und daneben auch der Jahrgangsstufen 5 und 6, die zwar ebenfalls das Ziel der Jahrgangsstufe nicht erreicht haben, aber bestimmte Voraussetzungen erfüllen¹⁾, das Vorrücken auf Probe gestattet werden. Von den im Schuljahr 2008/09 nicht erfolgreichen 8 444 Schülern der Jahrgangsstufen 7 bis 9 unterzogen sich 1 715 oder 20,3 % der Nachprüfung (Vorjahr: 19,0 %), darunter 558 oder 32,5 % (Vorjahr: 31,0 %) mit Erfolg, und 1 569 oder 18,6 % erfüllten die Voraussetzungen für das Vorrücken auf Probe, die 741 Schülern gestattet wurde. Von 8 444 Schülern, die das Ziel der Jahrgangsstufe 7, 8 oder 9 zunächst nicht erreicht hatten, konnten somit 1 299 oder 15,4 % doch noch aufrücken. Von den Schülern der Jahrgangsstufen 5 und 6, die das Ziel der Jahrgangsstufe nicht

erreicht haben (1811), wurde 232 Schülern oder 12,8 % das Vorrücken auf Probe gestattet“ (Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, S. 4).

2.2.3 Schülerabgänge

„Im Verlauf des Schuljahres 2008/09 waren 43 112 Schüler aus einer Realschule ausgeschieden, darunter 37 512 als Absolventen und Abgänger. Von diesen hatten 36 459 den Realschulabschluss erreicht und 697 den Hauptschulabschluss, darunter 116 den qualifizierenden Hauptschulabschluss. Bezogen auf die Schüler in den Abschlussklassen waren 93,7 % der Schüler mit der Mittleren Reife abgegangen. 555 bzw. 1,5 % der Absolventen strebten eine Weiterbildung am Gymnasium an, 7 610 bzw. 20,9 % an der Fachoberschule. Von den 43 112 ausgeschiedenen Schülern verließen 6 653 Schüler (15,4 %), davon 3 955 Knaben und 2 698 Mädchen die Realschule ohne Mittlere Reife. Bezogen auf die Gesamtzahl der Realschüler zu Beginn des Schuljahres 2008/09 waren dies bei den männlichen Schülern 3,4 %, bei den weiblichen nur 2,2 %. Darunter befanden sich 4 206 Schüler, die wieder an die Volksschule zurückkehrten. Am höchsten war die Abgangsquote in der Jahrgangsstufe 8“ (Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, S. 4).

2.3 Rechtliche Grundlagen des Vorrückens an der Realschule

2.3.1 Allgemein

Ein Schüler rückt dann nicht in die nächste Klasse vor, wenn die Leistungen in den Vorrückungsfächern nicht genügen. Schüler, deren Jahreszeugnis mindestens einmal die Note 6 oder zweimal die Note 5 beinhaltet, sind hiervon betroffen. Wenn in einem Unterrichtsfach keine hinreichenden Leistungsnachweise erbracht wurden und mit ausreichender Entschuldigung weder an Nachterminen noch an einer Ersatzprüfung teilgenommen wurde, wird anstelle einer Note eine entsprechende Bemerkung, deren Bedeutung den Auswirkungen der Note 6 entspricht, ins Zeugnis geschrieben. Eine Ausnahme stellt das Vorrücken auf Probe dar. So können Schüler der Jahrgangsstufen 5 bis 9, die wegen der Note 6 in einem oder der Note 5 in zwei Vorrückungsfächern das Ziel der jeweiligen Jahrgangsstufe erstmals nicht erreicht haben, mit dem Einverständnis ihrer Erziehungsberechtigten auf Probe vorrücken. Hierbei darf allerdings in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik und im jeweils gruppenspezifischen Pflichtfach keine schlechtere Note als einmal die Note 5 vorhanden sein. Des Weiteren muss die Lehrerkonferenz zu der Auffassung gelangen, dass die Schüler die Mängel in den Fächern, in denen sie keine ausreichenden Leistungen erzielt haben, in absehbarer Zeit beheben werden (Hausladen und Schmidt, bayerische Realschulordnung §56)

2.3.2 Vorrückungsfächer

Vorrückungsfächer sind alle Pflicht- und Wahlpflichtfächer. Ausgenommen sind Musik, Sport und Textiles Gestalten, ferner Kunsterziehung und Werken, sofern diese Fächer nicht Wahlpflichtfächer in der Wahlpflichtfächergruppe III sind (Hausladen und Schmidt, bayerische Realschulordnung §57).

2.3.3 Wiederholen ist nicht möglich, wenn...

Das Wiederholen ist nicht zulässig für Schüler, die dieselbe Jahrgangsstufe zum zweiten Mal wiederholen müssten. Des Weiteren dürfen Schüler nicht wiederholen, die bereits die Jahrgangsstufe zuvor wiederholt haben. Ein Wiederholen ist auch dann nicht möglich, wenn Schüler innerhalb der Jahrgangsstufen 5 bis 7 schon einmal wiederholt haben und ein zweites Mal wiederholen müssten. Die Lehrerkonferenz kann die betroffenen Schüler allerdings von dieser Einschränkung befreien, wenn zuverlässig anzunehmen ist, dass die Schulleistung auf andere Faktoren als die mangelnde Eignung oder schuldhaftes Verhalten der Schüler zurückzuführen ist. Die Lehrerkonferenz entscheidet zudem darüber, ob ein Schüler, der von einer anderen Schulart an die Realschule gewechselt ist und dort bereits einmal wiederholt hat, erneut wiederholen darf.

Schülern, die die Erlaubnis zum Vorrücken nicht erhalten haben, kann in einzelnen Schularten und Jahrgangsstufen nach Maßgabe näherer Regelungen in den Schulordnungen das Vorrücken auf Probe gestattet werden. Das Vorrücken kann des Weiteren gestattet werden, wenn die Betroffenen sich einer Nachprüfung zu Beginn des folgenden Schuljahres erfolgreich unterzogen haben. Schüler, die infolge nachgewiesener erheblicher Beeinträchtigungen ohne eigenes Verschulden wegen Leistungsminderungen die Voraussetzungen zum Vorrücken nicht erfüllen (z.B. wegen Krankheit), kann das Vorrücken auf Probe gestattet werden, wenn zu erwarten ist, dass die entstandenen Lücken geschlossen werden können und das angestrebte Bildungsziel erreicht werden kann.

Der Schulbesuch an der betreffenden Schule wird dann beendet, wenn eine Schülerin beziehungsweise ein Schüler mit Ablauf des Schuljahres die Erlaubnis zum Vorrücken in die nächste Jahrgangsstufe nicht erhalten oder die Abschlussprüfung nicht bestanden hat und ein Wiederholen nicht mehr zulässig ist.

Zuständig für Entscheidungen in diesem Zusammenhang ist die Klassenkonferenz, welche sich aus allen in der betreffenden Klasse unterrichtenden Lehrkräften, inklusive des Schulleiters oder einer bestimmten Vertretung des Schulleiters, zusammensetzt (Artikel 53, Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (Verkundungsplattform Bayern)

2.3.4 Nachprüfung

Eine weitere Ausnahme stellt die Nachprüfung dar. Hierbei können Schüler der 7. bis 9. Jahrgangsstufe mit der Note 6 in einem oder der Note 5 in zwei Vorrückungsfächern und in keinem anderen Vorrückungsfach mit einer schlechteren Noten als 4 vorrücken, wenn sie sich erfolgreich einer Nachprüfung unterzogen haben. Die Nachprüfung findet in den letzten Tagen der Sommerferien statt. Ausgeschlossen von dieser Maßnahme sind Schüler, die im Fach Deutsch die Note 6 haben, oder Schüler, die die betreffende Jahrgangsstufe schon zum zweiten Mal besuchen. Bei Schülern, die von einer Mittlere-Reife-Klasse der Hauptschule, von der Wirtschaftsschule oder einem Gymnasium an die Realschule übergetreten sind und die betreffende Jahrgangsstufe schon einmal besucht haben, entscheidet die Lehrerkonferenz.

Diese Nachprüfung ist nur dann möglich, wenn Sie von den Erziehungsberechtigten beantragt wird. Dieser Antrag muss spätestens am dritten Werktag nach Aushändigung des Jahreszeugnisses bei der Schule vorliegen. Bei Wohnortwechsel können Schüler diese Nachprüfung auch an der neuen Schule ablegen. Die Schüler müssen sich in den Vorrückungsfächern einer Nachprüfung unterziehen, in denen ihre Leistungen schlechter als „ausreichend“ waren. Die Prüfung wird schriftlich durchgeführt und hat in jedem Fach etwa den Umfang einer Schulaufgabe. Der Lehrstoff der zuletzt besuchten Jahrgangsstufe ist Inhalt der Prüfung. Die Schulleiterin oder der Schulleiter stellt das Bestehen und damit das Vorrücken fest, sofern in der Nachprüfung Noten erzielt wurden, mit denen die Schüler unter Anwendung der Vorrückungsbestimmungen hätten vorrücken dürfen.

Schüler, die sich der Nachprüfung erfolgreich unterzogen haben, erhalten ein neues Jahreszeugnis, in dem die in der Nachprüfung erzielten Noten an die Stelle der jeweiligen Jahresfortgangsnoten treten und das Zeugnis einen Vermerk darüber enthält, welche Noten auf der Nachprüfung beruhen (Hausladen und Schmidt, bayerische Realschulordnung §59).

2.3.5 Überspringen einer Jahrgangsstufe - Durchlässigkeit nach oben

Besonders befähigte Schüler können, wenn die Lehrerkonferenz entsprechend entscheidet, eine Jahrgangsstufe überspringen. Die Reife und Leistungsfähigkeit der Schüler sollte hierbei Anlass zur Erwartung des Bestehens der Anforderungen geben. Betroffene Schüler rücken dann auf Probe vor. Hinsichtlich des Vorrückens auf Probe gelten die gleichen Bedingungen wie beim allgemeinen Vorrücken auf Probe (Hausladen und Schmidt, bayerische Realschulordnung §60).

2.3.6 Schüler mit nicht deutscher Sprache

Bei Schülern mit nicht deutscher Sprache, die keinen eigenständigen Deutschunterricht erhalten haben, und bei Aussiedlerschülern sind in den ersten beiden Jahren des Schulbesuchs in der Bundesrepublik Deutschland unzureichende Leistungen im Fach Deutsch in den Jahrgangsstufen 5 bis 9 bei der Entscheidung über das Vorrücken nicht zu berücksichtigen.

2.3.7 Vorrücken auf Probe

Wird einem Schüler das Vorrücken auf Probe gestattet, so erfolgt diesbezüglich ein Vermerk in das Jahreszeugnis. Die Probezeit dauert bis zum 15. Dezember, wenn der Schüler aufgrund seiner Leistung auf Probe vorgerückt ist. Beim Vorrücken auf Probe aus anderen Gründen dauert die Probezeit bis zum Termin des Zwischenzeugnisses. Die Probezeit kann in besonderen Fällen von der Klassenkonferenz um zwei Monate verlängert werden. Über das Bestehen der Probezeit entscheidet die Lehrerkonferenz. Zurückverwiesene Schüler, denen das Vorrücken auf Probe nicht gestattet wurde, gelten nicht als Wiederholungsschüler (Hausladen und Schmidt, bayerische Realschulordnung §58).

2.3.8 Freiwilliges Wiederholen

Schülerinnen und Schüler können (wieder) spätestens bis zur Aushändigung des Zwischenzeugnisses in die vorherige Jahrgangsstufe zurücktreten. Diese Schüler gelten nicht als Wiederholungsschüler und. Schüler, die eine Jahrgangsstufe freiwillig wiederholen, aber dabei das Ziel der Jahrgangsstufe nicht erreichen, erhalten anstelle des Jahreszeugnisses eine Bestätigung über das freiwillige Wiederholen und die dabei gezeigten Leistungen mit der Bemerkung, dass das Vorrücken auf Grund des früheren Jahreszeugnisses gestattet wird. Schüler, die im abgelaufenen Schuljahr infolge nachgewiesener erheblicher Beeinträchtigungen ohne eigenes Verschulden wegen Leistungsminderungen die Voraussetzungen zum Vorrücken nicht erfüllten (z.B. wegen Krankheit) und denen das Vorrücken auf Probe nicht gestattet wurde, gelten nicht als Wiederholungsschüler (Hausladen und Schmidt, bayerische Realschulordnung §61).

2.4 Das Wiederholen einer Jahrgangsstufe – eine Transition?

In den vorangegangenen Darstellungen sind Einflussfaktoren auf die Bewältigung von Transitionen dargestellt worden; zunächst auf kontextueller Ebene, dann auf interaktionaler und zuletzt auf individueller Ebene. Nun soll begründet werden, weshalb die Wiederholung einer Jahrgangsstufe in dieser Arbeit als eine Transition gesehen wird.

„Dass es zwischen Schulversagen, Schulwechsel und Faktoren der Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern einen Zusammenhang gibt und dass dieser prinzipiell eher belastender Art ist, wird dabei angenommen, besser gesagt: unterstellt. Eine empirische Überprüfung dieser Annahmen zu Transitionen von Kindern und Jugendlichen im deutschen Schulsystem steht bisher aus“ (Wiater 2006, S. 1).

Beim Übergang von der Kindheit zu Hause in das Bildungssystem Schule sind alle signifikanten Eigenschaften vorhanden, um diesen Prozess als Transition im wissenschaftlichen Sinn zu bezeichnen. Das Wiederholen einer Klasse stellt jedoch keinen systembedingten Wechsel der Institutionen dar, wie es zum Beispiel beim Übertritt auf die weiterführenden Schulen der Fall ist. Es handelt sich hier vielmehr um eine persönliche Situation des betroffenen Schülers und seiner Eltern, die von den Beteiligten subjektiv und unterschiedlich empfunden wird. Die Kontinuitäten und Diskontinuitäten, mit denen sich der Schüler hier konfrontiert sieht, differieren sicherlich von den klassischen Transitionen im Bildungssystem, welche ihren Fokus hauptsächlich auf den Eintritt in Kindergarten und Grundschule oder den Übertritt auf die weiterführenden Schulen legen.

Griebel und Niesel (2004) und andere führen als klassische Beispiele für schulische Transitionen den Eintritt in die Schule und den Übertritt an die weiterführenden Schulen auf. Hierbei werden je nach verwendeter Theorie bestimmte Faktoren zu Indikatoren einer vorliegenden Transition. Diese Indikatoren sind unter anderem eine neue Klasse, eine neue Schule, ein neuer Schulweg und andere neue Unterrichtsformen, um nur einige aufzuführen.

Im Abgleich kann festgestellt werden, inwieweit die Anforderungen für die Bezeichnung Transition beim Wiederholen einer Klasse erfüllt, nicht erfüllt oder gar mehr als erfüllt werden.

Der ökopsychologische Ansatz von Bronfenbrenner (1979) ist aufgrund seiner klaren Struktur gut geeignet, um die Wiederholung einer Jahrgangsstufe und den Übergang an die weiterführende Schule mit den Veränderungen in den verschiedenen betroffenen Systemen darzustellen.

Ein Schüler, der das Klassenziel nicht erreicht, genügt mit seinen Schulleistungen nicht den Anforderungen, die im System Schule an ihn gestellt werden (siehe auch 2.3 Richtlinien zur Vorrückungspraxis an der Realschule). Die Gründe für das Nichterreichen der Anforderungen können vielschichtig in verschiedenen involvierten Bereichen angesiedelt sein. Im Ergebnis bedeutet dies schlicht, dass der Schüler, aus welchen Gründen auch immer, das Jahr nicht bestanden hat. Es stellt sich hier die Frage, an welchem Punkt genau der Transitionsprozess beginnt. Werden die drei Theorien zur Transition in diese Überlegungen miteinbezogen, so kann gesagt werden, dass bereits ab dem Zeitpunkt der Gefährdung des Schülers durch absinkende Leistungen die Stresstheorie (Lazarus 1999; Sirsch 2000; Klein-Heßling und Lohaus 2002), die Theorie kritischer Lebensereignisse (Filipp 1995; Chung et al. 1998; Elben et al. 2003; Sirsch 2000) und auch der ökopsychologische Ansatz (Bronfenbrenner 1979) zu wirken beginnen, wenn auch die individuellen Ausprägungen unterschiedlich und subjektiv zu sehen sind.

Ab diesem Zeitpunkt ist der Schüler auf individueller Ebene in einer Situation, die besondere Anforderungen an ihn stellt. Seine Eltern werden eventuell das Verhalten ihm gegenüber verändern, indem sie versuchen, hinsichtlich der Gefährdung auf den Schüler einzuwirken. Des Weiteren wird möglicherweise Nachhilfeunterricht oder eine sonstige Förderung für den Schüler veranlasst. Der Schüler befindet sich so in seiner Eigenschaft als gefährdeter Schüler zunehmend in exponierter Position. Diese Faktoren stellen im Leben des Schülers bereits eine gewisse Diskontinuität dar, welche es zu bewältigen und zu verarbeiten gilt. Auch von Seiten der Lehrerschaft kann mit verändertem

Verhalten hinsichtlich des gefährdeten Schülers gerechnet werden. Zudem wird in seiner Klasse und seiner Peergruppe ebenfalls das Durchfallen thematisiert und bewertet werden. Der Schüler selbst macht sich Gedanken über seine Zukunft und sein schulisches Fortkommen.

Diese gefährdeten Schüler können dann im Rahmen ihrer Möglichkeiten entweder das Klassenziel doch noch schaffen oder aber in diesem Vorhaben scheitern. Die „Angst“ vor dem Durchfallen kann hierbei für den betroffenen Schüler individuell fördernd oder blockierend wirken. Diesen Druck, oder besser gesagt das Gefühl, das ein Schüler dabei im Hinblick auf das Durchfallen hat, kann aber auch bei anderen, nicht gefährdeten Schülern eine gewisse Einfluss nehmende Funktion bezüglich der eigenen Einstellung zur Schule haben.

Wenn man davon ausgeht, dass die Klassifizierung durch die Grundschule mit der Einstufung des Schülers als geeignet für die Realschule eine fachliche beziehungsweise intellektuelle Eignung des Schülers für ebendiese Schule belegt, dann sollten Schulprobleme tendenziell nicht in der intellektuellen Eignung des Schülers selbst, sondern in dessen Lernverhalten, (psycho-sozialem) Entwicklungsstatus und seiner Identität sowie seinem sozialen und kontextuellem Umfeld zu suchen sein.

Gesetzt den Fall, dass ein Schüler eine Transition nicht bewältigen kann, könnte die Frage aufkommen, wann genau oder ob die Transition überhaupt abgeschlossen wird. Im Verständnis, das dieser Arbeit zu Grunde liegt, würde die Transition zwangsläufig aufhören. Durch das Wiederholen erlebt der Schüler diese Transition und kommt in eine neue Klasse. Dieser Schritt stellt die Diskontinuität dar, mit der der Schüler und sein Umfeld konfrontiert sind. Es ist nicht zwingend, dass er sich akklimatisiert und an seinen schulischen Leistungen arbeitet. In einem solchen Fall würde ein neuer Gleichgewichtszustand auf einem niedrigen (oder niedrigeren) Niveau eintreten und die Transition wäre dadurch abgeschlossen. Dies könnte letztendlich zu Schulversagen und zu Abwärtsmobilität auf eine niedrigere Schulform oder gar zu Schulabbruch führen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Transitionen multifaktoriell bedingt sind und dass diese Faktoren in ihrer Ganzheit nur schwerlich bis unmöglich erfassbar sind. Darüber hinaus muss davon ausgegangen werden, dass die Bewältigung von Transitionen allein durch die Durchführung einer Untersuchung beeinflusst werden (Parkes 1971). Um das Transitionserleben der Schüler und diesbezügliche, systematische Unterschiede dennoch zu fassen, können Faktoren herangezogen werden, die anhand der theoretischen Ausführungen herausgearbeitet worden sind und die sich vergleichsweise einfach in einer empirischen Untersuchung erfassen lassen. Spezifiziert werden diese im vierten Kapitel mit der Herleitung der Hypothesen mit der Begründung des Forschungsdesigns und des herangezogenen Fragebogens. Zuvor erfolgt eine Darstellung des Wiederholens und des Schulversagens in der Literatur im dritten Kapitel.

3. Einordnung der Arbeit in die Literatur

Die folgenden Darstellungen sollen dazu dienen, die Argumentation dieser Arbeit in die Literatur einzuordnen und zu positionieren. Dazu sei nochmals an den zentralen Gedanken dieser Arbeit erinnert: Das Wiederholen einer Jahrgangsstufe ist eine Transition, die durch eine Diskontinuität charakterisiert ist, welche auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene bewältigt werden muss. Individuen sind heterogen bezüglich ihrer Merkmalsausprägungen in diesen drei Dimensionen und erreichen folglich heterogene Ergebnisse bezüglich der Transitionsbewältigung.

Konkret soll nun herausgearbeitet werden, wie Schulversagen in der Literatur diskutiert wird, das Wiederholen einer Jahrgangsstufe in der Literatur diskutiert wird und inwieweit die Literatur auf den Kontinuitätsbruch eingeht, der durch das Wiederholen entsteht. Auf diese Weise kann der Zusammenhang zwischen Schulversagen und Wiederholen betrachtet werden. Schulversagen scheint das logische Antezedens des Wiederholens sein, aber kann es auch eine Konsequenz des Wiederholens sein, wenn eine Transition nicht erfolgreich bewältigt wird? Warum versagen Schüler in der Schule? Warum wiederholen sie? Welche Konsequenzen der Wiederholung einer Jahrgangsstufe werden in der Literatur auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene diskutiert? Die Beantwortung dieser Fragen soll die Einordnung und Positionierung der vorliegenden Arbeit realisieren.

Der Aufbau dieses Teils ist wie folgt gestaltet: Zunächst wird das Schulversagen diskutiert, anschließend die Ursachen sowie der Zusammenhang mit dem Wiederholen. Es folgen die Konsequenzen des Wiederholens, die Betrachtung durch die „Transitionsbrille“ und zuletzt wird die Positionierung gegeben.

3.1 Schulversagen

In vorangegangenen Ausführungen sind individuelle, interaktionale und kontextuelle Einflüsse auf die Bewältigung von Transitionen thematisiert worden. Verschiedene Einflüsse, die zu einer positiven Bewältigung der Transition im Sinne des Wiederholens einer Jahrgangsstufe führen können und somit auch zu einer erfolgreichen Anpassung der schulischen Leistungen an die Jahrgangsstufe, sind diskutiert worden.

Wie schon angedacht, ist der individuelle Schulerfolg von verschiedenen Faktoren abhängig. Umgekehrt bedeutet dies, dass Schulversagen, d. h. Nicht-Erfolg in der Schule, von Defiziten an positiven und Überschüssen an negativen Faktoren hervorgerufen wird. Um Redundanzen möglichst gering zu halten, sollen die folgenden Abhandlungen kurz gehalten werden. Dabei soll vor allem auf Aspekte eingegangen werden, die über die bisherigen Ausführungen hinausgehen.

Zunächst wird Schulversagen eingeordnet, dann werden Indikatoren für Schulversagen beschrieben und anschließend werden Ursachen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene ausgeführt, sofern diese noch nicht erläutert worden sind.

Schulisches Versagen galt allgemein einst als eine bedauerlicherweise existierende und beinahe unvermeidbare Tatsache während der Schullaufbahn. Heutzutage hat das Schulversagen einen hohen Stellenwert in der Bildungspolitik. Aufgrund wirtschaftlicher und sozialer Bedenken wurden Änderungen in der Vorrückungspraxis unternommen, um die schulische Gesamtleistung der Schüler zu erhöhen und das Auftreten von Schulabgängern ohne Abschluss zu minimieren (Kovacs 1998).

Verantwortlich für das Schulversagen sind, laut Lankes (1989), nicht nur ein Faktor, sondern mehrere Faktoren aus verschiedenen Bereichen zur gleichen Zeit:

- a) „Faktoren, die im Kind selbst liegen (organische, psychische Mängel)“
- b) „Familiäre Faktoren (kontrastierender Erziehungsstil, problematische Familiensituation)“
- c) „Schulische Faktoren (Überforderung, ungünstige Klassen-situation, hemmendes Lernverhalten)“

Versagen ist hierbei keineswegs ein objektiver, für alle gleichermaßen gültiger Begriff. Es liegt in der Perspektive des Betrachters, ob man vom „Versagen“ eines Schülers spricht oder nicht. Eine objektive und valide Diagnose des Ereignisses „Schulversagen“ ist aus Gründen der mangelnden instrumentellen Eigenschaften schulischer Leistungserhebung (klasseninterne Beurteilungsmaßstäbe, zeitliche, regionale Leistungsschwankungen) recht unzulänglich. Für Lankes ist ein Schulversager ein Schüler, der – wider Erwarten – sein Klassenziel nicht erreicht (Lankes 1989).

Während für die meisten Eltern in den USA ein schlechtes Abschneiden in standardisierten Tests ein Zeichen für schulisches Versagen ist, sehen die Schüler Schulversagen in anderen Bereichen wie der Klassenwiederholung oder auch das Durchfallen in einem Fach (Wood 2001). Eifrige und gute Schüler sehen wiederum Schulversagen bereits in der Tatsache, wenn sie in einem Test die Note „B“ (US-Notensystem) oder schlechter bekommen haben (Wood 2001). Für andere Schüler wiederum hat Schulversagen nichts mit der schulischen Leistung zu tun, sondern sie sehen diese zum Beispiel im Spott durch Klassenkameraden, in Zurückweisung oder gar im Mobbing durch andere Schüler (Wood 2001). Schulisches Versagen kann für die jeweiligen Schüler auch bedeuten, keine

Freunde zu haben (Wood 2001). Darüber hinaus beschreiben Schüler Schulversagen teilweise auch als dauernde Kritik von oder Ermahnungen durch Erwachsene, als Suspendierung von der eigenen Schule oder sogar als Abschiebung an eine andere alternative Schule beziehungsweise spezielle Programme (Wood 2001).

Erfolgreiche Bildung lässt sich laut Klafki (1989) jedoch gerade nicht ausschließlich an der erzielten Leistung und den erworbenen Noten bemessen. Vielmehr geht es – nimmt man dessen bildungstheoretischen Ansatz als Maßstab – darum, auch die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, sowie die exemplarische Bedeutung, d.h. die Transfermöglichkeit eines konkreten Lerngegenstandes, mit zu reflektieren. So ist Klafki der Meinung dass der Mensch drei Fähigkeiten im Rahmen der Bildung entwickeln sollte. Die erste ist die Fähigkeit „über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art selbst zu bestimmen.“ (Klafki, 1996, S. 52) In Zusammenhang mit der zweiten Fähigkeit beschreibt Klafki die Eigenschaft an der Gestaltung der kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Gegebenheiten partizipierend mitwirken zu können. Die dritte Fähigkeit ist die Anerkennung eines Selbst- und Mitbestimmungsrechts bei allen anderen Menschen anzuerkennen und zu unterstützen (Klafki 1996).

Melzer unterscheidet hinsichtlich der angestrebten Bildung zwischen Output, der die Noten und Abschlüsse beinhaltet, und Outcome, bei dem die Bildung eine umfassende Kompetenz und Prädisposition für eine langfristig erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungs- und Lebensaufgaben impliziert (Melzer 1999).

Notter (2001) stellt fest, dass es bei Schulversagen im engeren Sinne meistens nicht darum geht, dass gewisse detaillierte Lernziele eines Schuljahres nicht erreicht werden, sondern, dass bei Verlassen der Perspektive der einzelnen Schuljahre sich die Frage stellt, ob die Lernziele DER SCHULE erreicht wurden. Hier lässt sich beispielsweise prüfen, ob die Lernziele der Volksschule, nämlich

Rechnen, Schreiben und Lesen, in diesem Sinne erreicht wurden und die Volksschule somit ihren Zweck erfüllt hat oder nicht. Notter führt an dieser Stelle den internationalen Vergleich des Prozentsatzes der Schweizer Bevölkerung hinsichtlich des Lesekompetenzniveaus auf. Hierbei stellt er fest, dass im internationalen Vergleich mehr Menschen zwischen 16 und 64 Jahren in der Schweiz dem niedrigen Kompetenzniveau 1 zuzuordnen sind. Hieraus folgert er, dass auf der einen Seite das Schweizer Schulsystem einen großen Spielraum für Verbesserungen hat, aber auch, dass alle Länder Probleme haben, dieses Grundziel der Volksschule zu erreichen. Es stellt sich für Notter gar die Frage, ob dieses Grundziel der Volksschule überhaupt für alle erreichbar ist. Notter weist in diesem Zusammenhang auf eine Doppeldeutigkeit des Wortes „Schulversagen“ hin. Für ihn kann Schulversagen sowohl „Versagen der Schule“ als auch „Versagen der Schüler“ bedeuten (Notter 2001). Eine soziologische Betrachtung von Schulversagen in Form von „die Schule versagt“ würde den Rahmen dieser Arbeit allerdings sprengen, kann aber unter anderem bei Tomlinson nachgelesen werden (Tomlinson 1997). Letztendlich ist es aber so, dass ein Kind nicht ausschließlich auf eine „schlechte“ Schule gehen muss, um zu versagen. Es wäre ein absolut falscher Schluss, das Versagen des Kindes zwingend auf das der Schule zurückzuführen (Thorpe 1998).

Der Ansatz von Griebel und Niesel (2004) teilt die Transitionsbewältigung in die schon mehrfach erwähnten Dimensionen ein. Maßgebliche Einflussfaktoren in diesen drei Dimensionen auf die Bewältigung von Transitionen und den Schulerfolg sind schon präsentiert worden. Schulabbrecher entscheiden sich dazu, die Schule zu verlassen. Diese Entscheidung ist nicht das Produkt eines singulären Ereignisses, vielmehr das Resultat einer kumulativen Entwicklung (Alexander et al. 2001; Jimerson et al. 2000). Daher sollen nun Ursachen und Risikofaktoren benannt werden, welche in der Literatur identifiziert worden sind. Es wird versucht, die Ursachen des Schulversagens in diese Systematik von Griebel und Niesel (2004) einzuordnen. Zuvor seien Indikatoren des Schulversagens benannt, um dieses noch griffiger zu beschreiben.

3.1.1 Indikatoren des Schulversagens

Nach Wood (2001) beugt man dem Schulversagen am besten vor, noch bevor dieses beginnt, allerdings führt er auch an, dass nicht jeder in der Lage ist, dieses Schulversagen vorab kenntlich zu machen und seine Indikatoren zu bestimmen. Walker et al. (2005) sind der Ansicht, dass gefährdete Schüler am besten dadurch identifiziert werden können, dass die Zahl ihrer Verweise verfolgt werden und ein systematischer, schulweiter Untersuchungsprozess durchgeführt wird. Das Developmental Therapy Institute führt als Hilfestellung für die frühzeitige Erkennung von Schulversagen in einer Veröffentlichung aus dem Jahr 2000 sieben Punkte auf, die Signale für späteres Schulversagen sein können (Developmental Therapy Institute 2000):

- i. Sprache und Verhalten des Schülers entsprechen dem eines viel jüngeren Kindes.
- ii. Häufiges Unglücklichsein, Überempfindlichkeit, Traurigkeit oder Ablenkbarkeit.
- iii. Beschwerden über körperliche Beschwerden, Müdigkeit.
- iv. Sehr kurze Aufmerksamkeitsphasen, Ruhelosigkeit, Hyperaktivität.
- v. Probleme mit dem Zuhören.
- vi. Freches und trotziges Verhalten, Verbitterung und Negativität.
- vii. Rückzug von Gleichaltrigen oder Erwachsenen.
- viii. Verletzendes oder destruktives Verhalten sich selbst und Anderen gegenüber.

3.1.2 Kontextuelle Ursachen des Schulversagens

Zunächst soll auf kontextuelle Ursachen des Schulversagens eingegangen werden.

3.1.2.1 Schulgebäude und Räumlichkeiten

Die Qualität und die Gefälligkeit der Räumlichkeiten einer Schule können zum Schulversagen beitragen (Lankes 1989), ebenso die Größe und Lage der Schule (Simmons und Blyth 1987). Nach Fowler und Walberg (1991) ist die Größe der Schule negativ mit schulischer Leistung korreliert (Fowler und Walberg 1991). Lee und Burkam (2003) argumentieren, dass die Größe der Schule die Wahrscheinlichkeit des Versagens aufgrund der Interaktionen ihrer Mitglieder beeinflusst. So würden positive Lehrer-Schüler-Beziehungen dem Schulversagen entgegenwirken, diese Wirkung sei aber von der Schulgröße abhängig. Kleine, nicht zu kleine Schulen können Schulversagen dadurch tendenziell am besten verhindern (Lee und Burkam 2003).

3.1.2.2 Lage

Hinsichtlich der Lage von Schulen als Ursache für Schulversagen wird ein erhöhtes Risiko bei Schulen im Stadtzentrum und in großen Schulbezirken genannt (Freudenberg und Ruglis 2007).

3.1.2.3 Praktiken

Fehlen von Programmen, die den Übergang zur weiterführenden Schule gestalten, so kann dies das Risiko des Schulversagens steigern (Freudenberg und Ruglis 2007). Auch das sogenannte „High-stakes testing“ (standardisierte Leistungstests, an deren Ergebnisse Belohnungen und Sanktionen geknüpft sind) und das Tracking, die Nachverfolgung der schulischen Leistungen haben tendenziell negative Auswirkungen (Freudenberg und Ruglis 2007).

3.1.2.4 Akteure

Im Hinblick auf die schulischen Akteure ist ein geringer Personalschlüssel als Determinante des Schulversagens zu nennen (Freudenberg und Ruglis 2007). Besteht eine Diskrepanz zwischen der ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaft und des Lehrkörpers, bewirkt dies genauso einen negativen Trend (Freudenberg und Ruglis 2007). Auch hohe Anteile von farbigen Schülern und ein hohes Maß ethnischer Segregation von Schülern zwischen Schulen in einem Viertel oder innerhalb einer Schule (Freudenberg und Ruglis 2007). Nicht zuletzt wird der Anteil der Schüler aus sozial schwachen Familien an einer Schule als Risikofaktor genannt (Fowler und Walberg 1991), aber auch ein geringer sozioökonomischer Status aller schulischen Akteure (Freudenberg und Ruglis 2007).

3.1.2.5 Sozioökonomischer Status

Der sozioökonomische Status ist eine vielfach genannte Determinante des Schulversagens (Eccles et al. 1993; Simmons und Blyth 1987; Jimerson et al. 2000; Freudenberg und Ruglis 2007). So beeinflusst das Haushaltseinkommen die Wahrscheinlichkeit des Schulversagens stark, Armut gefährdet Schüler

drastisch (Walker und Sprague 1999). Nach Blue und Cook (2004) brachen Schüler von High Schools in den USA aus Familien des untersten Einkommensquintils statistisch gesehen sechsmal so häufig die Schule ab wie Schüler aus Familien des obersten Einkommensquintils. Insgesamt gibt es bei Betrachtung einer Vielzahl von Schulen eine hohe Varianz der Schulabbrecherraten, die hauptsächlich aufgrund des heterogenen sozioökonomischen Hintergrunds existiert (Rumberger 1995).

Wie schon begründet, ist der sozioökonomische Status ein bedeutender Einflussfaktor auf die erbrachte schulische Leistung (Alexander et al. 1988; Zierer 2014). Schüler, die eine Jahrgangsstufe wiederholen, kommen überproportional häufig aus sozial schwachen Schichten. Somit muss neben den negativen Auswirkungen auf den einzelnen Schüler auch die praktizierte Methodik im Hinblick auf die Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit hinterfragt werden (Hasci 2002; Rothstein 1998). Dabei ist der Einfluss des sozioökonomischen Status abhängig von der Homogenität der Schulklasse; das heißt ein negativer Einfluss eines im Klassenvergleich geringen sozioökonomischen Status auf schulische Leistung tritt vor allem bei sehr heterogenen Klassen auf (Rosenberg und Simmons 1971).

3.1.2.6 Wohngegend

Auch die direkte Umwelt beeinflusst das Risiko, in der Schule zu versagen. Dabei ist das Prestige des Wohnviertels mit schulischer Leistung assoziiert (Fowler und Walberg 1991). Ebenso ist das durchschnittliche Einkommen des Viertels invers mit Schulversagen korreliert (Blue und Cook 2004; Freudenberg und Ruglis 2007). Umgekehrt hat eine Nachbarschaft mit hoher Kriminalitätsrate und hoher Armutsrate schädliche Einflüsse, zum einen durch direkte Bedrohung der (physischen und psychischen) Sicherheit und zum anderen durch das Fehlen von Chancen, prosoziale Interaktionen zu erleben (McEvoy und Welker 2000).

3.1.2.7 Kultur

Die ethnische Herkunft und der Migrationshintergrund sind Risikofaktoren für Schulversagen (Rumberger 1995). Dabei kann die Kompatibilität des Bildungssystems zur Kultur, welcher die Schüler angehören, den Schulerfolg und mögliches Schulversagen entscheidend beeinflussen (Villegas 1988; Vogt et al. 1987). Darüber hinaus kann ein Bildungssystem, dass spezifisch auf die Kultur der Zielgruppe zurechtgeschnitten ist, die Effektivität der Ausbildung steigern (Vogt et al. 1987). Nach Villegas (1988) verstehen sich Lehrer und Schüler ethnischer Minderheiten oft falsch, da sie verschiedene Annahmen über den adäquaten Gebrauch von Sprache im Klassenzimmer haben. Insbesondere kann auch die kulturelle Vormachtstellung etablierter sozialer Gruppen dazu führen, dass das Schulsystem Schüler ethnischer Minderheiten benachteiligt, sofern es nach gängiger Meinung ausgerichtet ist (Erickson 1987).

3.1.2.8 Schulklima

Das Schulklima besteht aus den Einstellungen, dem Glauben, aus Werten und Normen, welche der institutionellen Praxis unterliegen, dem Grad der schulischen Erfolge und der Führung der Schule (Brookover et al. 1997). Für Macevoy ist eine Erforschung des Schulklimas unbedingt erforderlich, da hierdurch klare Vorgaben zu den Beziehungen und Möglichkeiten innerhalb der Schule festgelegt werden können.

„We have argued that patterns of interaction in families, neighborhood characteristics, and school climate are important predictors of both social behaviours and academic behaviours among young people.” (Macevoy 2000, S. 139)

Als Faktoren nennt er eine sichere Lernumwelt, in der Lehrer und Schüler ihren Fokus auf die Entwicklung der schulischen und sozialen Fähigkeiten legen

können, oder auch einen Lehrplan, dessen Lehrinhalte aufeinander aufbauen und der von Lehrern wie auch von Schülern verstanden und akzeptiert wird. Macevoy weist aber auch darauf hin, dass das Schulklima nicht in allen Schulen gleich ist und verschiedene Faktoren das Schulklima der jeweiligen Schule beeinflussen (Macevoy 2000).

Anderson (1982) berichtet, dass viele Studien es versäumt haben, das Schulklima zu untersuchen, nachdem sie sich darauf fokussiert hatten, Beziehungen zwischen Variablen zu finden, anstelle des Mechanismus, der solchen Beziehungen zugrunde liegt.

3.1.2.9 Lehrplan

Ein weiterer Faktor, der einen wesentlichen, systematischen Einfluss auf den individuellen Schulerfolg hat, ist der Lehrplan. Der Lehrplan bietet ein großes Potenzial, um eine willentliche Teilnahme von Schülern am Unterricht zu initiieren (Wood 2001). Allerdings auch nur dann, wenn er so gut abgestimmt ist, dass er die entwicklungstechnischen Bedürfnisse und die einzigartig individuellen Interessen und Werte abdeckt. Ein erfolgreicher Lehrplan erlaubt dem Schüler nach Wood (2001, S. 56) Folgendes:

- 1) Zu entdecken, was bereits bekannt ist.
- 2) Neue Ideen über sich selber oder die Welt zu äußern.
- 3) Neue Ideen und Verhaltensweisen auszuprobieren.
- 4) Neue Gefühle zu erfahren.
- 5) Furcht und Sorgen sicher zu äußern.
- 6) Erfahrungen indirekt zu erweitern.
- 7) Tiefe Empfindungen abzuleiten, ohne sich selbst damit verwundbar zu machen.

(Anmerkung: Eventuell weicht die Gewichtung der einzelnen Punkte je nach Schulform und Alter der Kinder voneinander ab, dennoch können sie auch als Inhalte für einen gelungenen Unterricht an der Realschule herangezogen werden.)

3.1.3 Interaktionale Ursachen des Schulversagens

Interaktionale Ursachen des Schulversagens sind Ursachen, die in den Beziehungen eines Schülers zu seinen Mitmenschen und den resultierenden Interaktionen zu verorten sind. Die drei wichtigsten Bezugsgruppen sind hierbei die Eltern, die Gruppe der Gleichaltrigen und die Lehrer (Rosenberg und Simmons 1971). Die Einflüsse dieser drei Gruppen auf die Bewältigung von Transitionen und den Schulerfolg sind schon ausgeführt worden. Daher soll nun ein knapper Überblick über Aspekte gegeben werden, die in der Literatur im direkten Zusammenhang mit Schulversagen stehen.

Neben Äußerlichkeiten wie den Räumlichkeiten sind einzelne direkt und indirekt Mitwirkende einer Schule (Lehrer-, Schüler- und Elternpersönlichkeiten) und vor allem deren Beziehungen untereinander für das jeweilige „Schulklima“ verantwortlich (Lankes 1989). Die persönlichen Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern sind besonders hervorzuheben, da das Motivsystem der Schüler in erster Linie auf der Ebene der persönlichen Beziehungen angesprochen wird (Lankes 1989). Deshalb muss sich der Lehrer zuallererst um diese persönlichen Beziehungen kümmern. Um „Self-Fulfilling Prophecies“ im positiven Sinne zum Tragen kommen zu lassen, sollte der Lehrer den Schüler also durchgängig spüren lassen, dass er von dessen Leistungsfähigkeit überzeugt ist. Diese Handlung wirkt motivierend auf den Schüler und führt zu einem generell höheren Level der Motivation seitens der Schülerschaft (Lankes 1989).

3.1.3.1 Eltern

Unter anderem gefährden folgende Charakteristika des Elternhauses den Schulerfolg: „‘broken home‘, rivalisierende Erziehungsstile, überfordernde Erwartungen, unterforderndes Überbehüten, etc.“ (Lankes 1989).

a. Erziehung

Nach Patterson, DeBaryshe und Ramsey (1989) können ineffektive Erziehungsstile zu Verhaltensproblem führen. Diese wiederum führen zu einem Abfall schulischer Leistungen und zu Ablehnung durch Gleichaltrige. Das Risiko, depressiv zu sein und deviantes Verhalten zu zeigen, steigt (Patterson et al. 1989). Eine inkonsistente und zu strenge Erziehung kann zu Schulversagen beitragen (Walker und Sprague 1999), dagegen kann eine Beaufsichtigung des Kindes durch die Eltern positive Effekte hervorrufen (Rumberger 1995). Ein positives Familienklima trägt gleichermaßen zu einem hohen Leistungsstatus, zu einem positiven Selbstkonzept und zu ausgeprägten sozialen Kompetenzen bei, während restriktives Verhalten der Eltern und ein aggressiver Erziehungsstil auf der ganzen Linie das Gegenteil bewirken – also Misserfolg (Melzer 1999).

In Zusammenhang mit antisozialem Verhalten bei Kindern führen Patterson et al. (1992) folgende elterliche Verhaltensweisen als kritische Determinanten auf:

- i. Häufiger Gebrauch von scharfer und einschränkender Disziplin (z.B. Schlagen).
- ii. Inkonsistenz beim Erstellen von Regeln.

- iii. Unregelmäßige oder schlechte Kontrolle des Kindes.
- iv. Begrenzte familiäre Problemlösefähigkeiten, besonders bei der Lösung von Konfrontationen.
- v. Geringe elterliche Zuneigung und ein Mangel der Eltern an der Einbindung des Kindes.
- vi. Wenig positive Verstärker für adäquates Verhalten.

Bronder (1997) nennt einen festen Tagesrythmus, mit regelmäßigen Schlafzeiten und regelmäßige und gesunde Mahlzeiten, sowie einen ruhigen Arbeitsplatz des Kindes als wichtige Einflussfaktoren.

b. Bildung, Stellenwert der Bildung in der Familie

Ein geringes Bildungsniveau der Eltern erhöht das Risiko des Schulversagens (Ferguson et al. 2001; Vitaro et al. 1999; Freudenberg und Ruglis 2007), genauso wie die Bildungsaspirationen der Eltern (Engel und Hurrelman 1989; Rumberger 1995). Geringe Lernmöglichkeiten und Ressourcen außerhalb der Schule (Freudenberg und Ruglis 2007) sowie geringe Unterstützung in Schulangelegenheiten durch die Eltern sind weiterhin Risikofaktoren (Freudenberg und Ruglis 2007; Rumberger 1995).

c. Freizeit- und außerschulische Aktivitäten

Beispielsweise können Musikinstrumente eine Schutzfunktion haben, und Differenzen durch Einflüsse des sozioökonomischen Status ausgleichen (Fitzpatrick 2006). In ihrer Studie mit Studenten in Ohio stellt die Autorin fest, dass Schüler aus sozial schwachen Familien, die ein Musikinstrument spielten, ihre Mitschüler aus Familien mit hohem sozialen Status, welche kein Musikinstrument spielten, im zeitlichen Verlauf der Untersuchung von der vierten bis zur neunten Klasse in allen Schulfächern übertroffen hatten (Fitzpatrick 2006).

Die Partizipation an schulischen Aktivitäten außerhalb des Curriculums reduziert die Wahrscheinlichkeit des Schulversagens signifikant, insbesondere für Schüler, die zuvor als aggressiv aufgefallen waren (Mahoney 2000, 2014). Die Intensität dieses Effekts ist davon abhängig, ob die Peer-Group ebenfalls an diesen Aktivitäten teilnimmt (Mahoney 2000, 2014). Darüber hinaus ist die Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten von Schülern aus Risikogruppen mit geringerem Umfang krimineller Aktivitäten assoziiert (Mahoney 2000).

3.1.3.2 Peers und Klassenklima

Im folgenden Abschnitt soll darauf eingegangen werden, wie das Klassenklima, Gruppenzwänge, Integration in und der Ausschluss aus der Gleichaltrigengruppe Schulerfolg oder Schulversagen begünstigen können. Beziehungen zu Gleichaltrigen haben entscheidenden Einfluss auf das Schulversagen (Jimerson et al. 2000), positiv wie negativ (Lankes 1989).

Das Klima innerhalb der Schulklasse ist ein wichtiger Faktor für den Schulerfolg der einzelnen Schüler (Fraser und Fisher 1982). Die Peer-Group kann sich selbst positiv oder negativ beeinflussen. „So ist bekannt, dass reine Mädchenklassen eher als fleißig und ‚brav‘ gelten – im Gegensatz zu reinen Jungenklassen oder gemischten Klassen, die eher zu Streichen oder zum Nichtstun aufgelegt sind“ (Lankes 1989). Wie verschieden auch die Gruppen sein mögen, Aufgabe des Erziehers ist es, mit viel Geduld entsprechend ausgleichend zu wirken, jeden einzelnen Schüler zu einer realitätsnahen Selbsteinschätzung und eigenverantwortlichem Handeln anzuleiten. Es bleibt zu sagen, dass die Schule angesichts der Zeit, die die Schüler dort verbringen, für Kinder nach der Familie das wichtigste Bezugssystem darstellt, beginnend vom Schuleintritt bis zum Schulabschluss (Lankes 1989).

Ein Einflussfaktor, der überwiegend negativ wirkt, sind Gruppenzwänge. Gruppendruck und Konformitätszwang in der Peer-Group sind Risikofaktoren für Schulversagen (Santor et al. 2000). Dabei ist die Erfahrung von Gruppenzwängen nach Santor et al. (2000) in höherem Maß ein Risikofaktor als geringe Beliebtheit in der Peer-Group.

Schädlich ist aber auch ein hohes Maß sozialer Isolation (Freudenberg und Ruglis 2007). Schüler, die von der Peer-Group abgelehnt werden, erzielen eher schlechte Leistungen als ihre Altersgenossen (Kaplan 1997; Kupersmidt und Coie 1990). Zunächst reduziert die Ablehnung eines Individuums durch Peers die

Partizipation am Unterricht (Buhs et al. 2006). Zudem können chronische Übergriffe der Mitschüler mit dazu führen, dass Schüler eine ablehnende Haltung gegenüber der Schule entwickeln (Buhs et al. 2006). Beide Einflüsse sind Prädiktoren für verminderte schulische Leistungen (Buhs et al. 2006). Ähnlich befinden Gest et al. (2006), dass Ausschluss, Rückzug und geringe soziale Reputation in der Peer-Group Prädiktoren für geringen schulischen Erfolg und bei ethnischen Minderheiten auch für geringen beruflichen Erfolg sein können. Auch Kinder mit Problemen im Umgang mit Gleichaltrigen sind erhöhtem Risiko für Schulversagen und geringerem beruflichen Erfolg ausgesetzt (Ladd et al. 1996; Woodward und Fergusson 2000). Nicht zuletzt sind Kinder, die verstärkt in Kontakt mit devianten Peers stehen, einem erhöhten Risiko des Schulversagens ausgesetzt (Kaplan 1997). Aber auch der Umgang mit Gleichaltrigen mit niedrigen Bildungsaspirationen oder mit Freunden oder Geschwistern, die die Schule abgebrochen haben, stellt ein Risiko für das Versagen an der Schule dar (Freudenberg und Ruglis 2007).

Umgekehrt fördert soziale Integration in der Klasse den Schulerfolg und dient somit als Schutzfaktor vor Schulversagen. Die Beziehungen zu Peers sind starke Einflussfaktoren auf Motivation und Schulerfolg (Wentzel und Wigfield 1998). In der Untersuchung von Ladd (1990) hatten Kinder mit vielen Freunden in der Klasse tendenziell eine positivere Wahrnehmung der Schule. In je höherem Maße sie diese Freundschaften aufrecht erhalten konnten, desto mehr mochten sie die Schule. Kinder, die neue Freundschaften schließen, konnten tendenziell Leistungszuwächse verbuchen (Ladd 1990). Die wahrgenommene Unterstützung durch Peers führt tendenziell zu geringerem Stressniveau der Schüler und auch zu höherem Engagement in der Schule (Wentzel 1998). Auch Wentzel und Caldwell nennen die Mitgliedschaft in Gruppen, die Akzeptanz in der Peer-Group und reziproke Freundschaften als Prädiktoren für schulischen Erfolg, wobei die Mitgliedschaft in Gruppen den stärksten Einflussfaktor darstellte (Wentzel und Caldwell 1997). Auch für die Wahrnehmung der Kompetenz im Umgang mit Gleichaltrigen wurde Evidenz für einen positiven Einfluss auf die schulische Leistung gefunden (Patrick et al. 1997). Zudem beeinflussen der soziometrische

Status ebenso wie die Akzeptanz in der weiter gefassten Peer-Group den Schulerfolg (Gifford-Smith und Brownell 2003).

Es bleibt festzuhalten, dass gute Beziehungen zu Gleichaltrigen Schutzfaktoren gegen Schulversagen darstellen können. Ebenso kann jedoch intensiver Kontakt zu delinquenten Peers sich negativ auf den Schulerfolg auswirken. Ein Ausschluss aus der Peer-Group gefährdet den Schulerfolg ebenfalls sehr.

3.1.3.3 Lehrer

Hinsichtlich des Zusammenwirkens der Lehrer sieht Lankes (1989) nicht nur die Offenheit und Ehrlichkeit in der Schüler-Lehrer-Beziehung, sondern auch die Offenheit unter den Lehrern und zwischen den Lehrkräften und der Schulleitung als ungemein wichtig an. Erst in einer solchen „Arbeitsatmosphäre“ kann ein Erzieher uneingeschränkt auf seine Schüler eingehen. Eine Folge hieraus ist, dass ein Schüler in einer solchen Gemeinschaft nicht so schnell aufgibt, sondern viel eher darauf vertraut, seine Kräfte mit Hilfe der anderen aktivieren zu können.

Geringe fachliche Kompetenz von Lehrern konterkariert den Schulerfolg ebenso wie geringe Zufriedenheit der Schüler und der Eltern mit dem Lehrer (Lankes 1989). Nach Lankes (1989) gibt es aber keine belastbaren Ergebnisse in der Forschung hinsichtlich des Unterrichtsstils oder charakterlichen Eigenschaften und den Leistungen der Schüler, wohl aber hinsichtlich der persönlichen Beziehung zwischen Lehrern und Schülern, wie schon ausführlich dargestellt. Gleichermaßen wirkt kooperative Zusammenarbeit der Lehrer untereinander, sowie zwischen der Schule und der Eltern (Lankes 1989).

In ihrem Wirken im Unterricht tendieren die meisten Lehrer dazu, das schulische Engagement ihrer Schüler bzw. geringes Engagement zu intensivieren, sprich sie verstärken tendenziell positive wie negative Arbeitshaltungen von Schülern (Skinner und Belmont 1993). Lehrer, die anleitende und emotionale Unterstützung anbieten, bestimmen maßgeblich den schulischen Erfolg leistungsschwacher Schüler und die Qualität der Beziehung zu diesen Schülern (Hamre und Pianta 2005).

Allgemeine Stimmung in der Literatur ist, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung eine wesentliche Determinante des Schulerfolgs darstellt. Wie an früherer Stelle schon formuliert, legen die Ergebnisse der Metastudie von John Hattie dies nahe (Zierer 2014). Das Engagement der Lehrer wird als wesentlicher Einflussfaktor auf die schulischen Erfahrungen der Kinder, insbesondere auf ihre Motivation gesehen (Skinner und Belmont 1993). Darüber hinaus wurden reziproke Zusammenhänge zwischen der Motivation der Schüler und dem Verhalten des Lehrers beschreiben

(Skinner und Belmont 1993). Zudem sei die Lehrer-Schüler-Beziehung entscheidend für die Entwicklung der Identität der Schüler (Cummings 2001).

3.1.4 Individuelle Ursachen des Schulversagens

a. Biologische und innere Faktoren

Nach dem Stand der Forschung sind männliche Schüler stärker gefährdet, in der Schule zu versagen. (Freudenberg und Ruglis 2007). Neben dem Geschlecht ist die Intelligenz, gemessen durch den IQ, eine wesentliche Determinante des Schulerfolgs (Fergusson und Horwood 1995; Freudenberg und Ruglis 2007; Jimerson et al. 2000). Aber auch eine andere ethnische Herkunft (Freudenberg und Ruglis 2007; Rumberger 1995) und eine frühe pubertäre Entwicklung haben tendenziell negative Auswirkungen (Eccles et al. 1993; Simmons und Blyth 1987). Auch ein irreales Selbstbild und wirklichkeitsfremde Leistungsansprüche sind als Ursachen des Schulversagens zu nennen (Lankes 1989).

b. Kompetenzen

Eine ganze Reihe von Kompetenzen kann Schulversagen verhindern; Defizite in diesen Kompetenzen erhöhen entsprechend das Risiko. Beispielsweise wirken sich die Sprachfähigkeit im Kindesalter (Walker et al. 1994) und fehlende Schulreife auf späteren Schulerfolg aus (Walker und Sprague 1999). Lankes (1989) nennt die Fähigkeit zur Selbstkritik, um kein irreales Selbstbild und wirklichkeitsfremde Leistungsansprüche zu etablieren.

Defizitäre Problemlösungskompetenzen steigern das Risiko, in der Schule zu versagen (Walker und Sprague 1999). Hierzu zählen auch Attributionsfehler, das heißt, es findet eine Externalisierung von Erfolgen und eine Internalisierung Misserfolgen statt. Da schulische Erfolge sich meist in Noten ausdrücken, kann die Leistungsbewertung in Abhängigkeit

von der Ursachenzuschreibung psycho-soziale Konsequenzen für Schüler haben (Ulich 2004). Fehlattributionen von Schülern können verhaltenssteuernde Wirkung haben, wodurch sich „Konsequenzen für ihre Leistungsmotivation, ihr Selbstbild, ihre Schulangst und somit auch für künftige Leistungen“ ergeben (Ulich 2004). Insbesondere bei leistungsschwachen Schülern kann dies zu einer Abwärtsspirale führen (Ulich 2004).

c. Problematisches Verhalten

Durch die verhaltenssteuernde Wirkung können ungünstige Attributionen schulischer Erfolge und Misserfolge zu Fehlverhalten führen. Externalisierende Verhaltensweisen wie schlechtes Benehmen und geringe Konzentration stehen im Zusammenhang mit schulischer Leistung und delinquentem Verhalten (Fergusson und Horwood 1995). Fehlverhalten wird als Risikofaktor gesehen, der das Schulversagen begünstigt (Fergusson und Horwood 1995; Jimerson et al. 2000; Rumberger 1995; Rumberger und Larson 1998).

Dazu zählen unter anderem folgende Bestandteile: Delinquentes Verhalten in der Schule (Wehlage und Rutter 1985), antisoziales Verhalten (McEvoy und Welker 2000), aggressives Verhalten (Kupersmidt und Coie 1990; Walker und Sprague 1999), Alkohol- und Drogenkonsum in jungem Alter (Freudenberg und Ruglis 2007; Walker und Sprague 1999), geringe soziale Konformität (Freudenberg und Ruglis 2007), störendes Verhalten (Freudenberg und Ruglis 2007).

Janosz et al. (1997) stellen fest, dass schulbezogene Verhaltensvariablen die besten Vorhersagen für ein späteres Schulversagen leisten können. Hier handelt es sich um schulbezogenes Problemverhalten, wie Absenz,

unentschuldigtes Fernbleiben vom Unterricht und generelle auf die Schule bezogene Disziplinprobleme (Wehlage und Rutter 1986). Auch regelmäßige Verspätung kann problematisch sein (Freudenberg und Ruglis 2007), ebenso hohe Fehlzeiten (Freudenberg und Ruglis 2007; (Rumberger 1995; Rumberger und Larson 1998).

Andere typischere Formen von Problemverhalten Heranwachsender in der Schule beinhalten Drogenmissbrauch, sexuelle Aktivität und Kriminalität (Newcomb und McGee 1991). Ein Zusammenhang zwischen vorangegangenen kriminellen Verhalten und Schulversagen wird in der Literatur immer wieder belegt (Elliot und Voss 1974). Aufgrund dessen, dass nicht erwünschte Verhaltensweisen mit niedriger akademischer Orientierung in Relation stehen, ist es schwierig, festzulegen, ob nicht erwünschte Verhaltensweisen allein als Risiko für Schulversagen eingestuft werden können, oder inwieweit andere Faktoren, wie niedriges akademisches Leistungsvermögen etc., hier ebenfalls eine Rolle spielen (McGee und Newcomb 1992). Es wurde gezeigt, dass frühe sexuelle Aktivität einen negativen Einfluss auf die schulische Leistung der Jugendlichen hat (Hoffert und Hayes 1987). Darüber hinaus wurde herausgefunden, dass auch Drogenkonsum die schulische Leistung beeinflusst und Schüler dadurch für Schulversagen in Frage kommen (Mensch und Kandel 1988).

Obwohl ein Großteil der Forschung in diesem Bereich bestimmte Faktoren, die zu Schulversagen führen, ausgemacht hat, stellen Battin-Pearson et al. (2000) fest, dass vor allem ein Vorhandensein allgemeiner Disziplinlosigkeit für das Schulversagen verantwortlich ist (Battin-Pearson et al. 2000).

Macevoy (2000) stellt eine starke Korrelation zwischen antisozialem Verhalten bei Schülern und deren Schulversagen fest. Er ist der Meinung,

dass Lehrende und Forscher vor einer großen Hürde stehen, wenn sie versuchen, die Beziehung zwischen antisozialem Verhalten und schulischem Versagen zu verstehen. Macevoy (2000) führt an, dass, wenn der Schwerpunkt auf die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit bei Schülern gelegt wird, was durch Lesen, Schreiben, Reden, Hören und andere Ausdrucksweisen geschieht, das Repertoire der prosozialen Fähigkeiten des Schülers, die für eine Integration und Kooperation unabdingbar sind, aufgebaut werden kann. Schwächen der bisherigen Forschung liegen darin, dass sie „antisoziales Verhalten“ weder begrifflich erfassen kann, noch aufzeigt, wie dieses gemessen werden kann (Macevoy 2000).

Die vorangegangene Forschung zeigt aber im Gegensatz dazu auch, dass Schulversagen nicht allein durch Verhaltensvariablen in Zusammenhang mit der Schule erklärt werden kann und dass auch Faktoren aus anderen Bereichen betrachtet werden müssen (Fagan und Pabon 1990).

d. Motivation

In der Literatur wird unisono berichtet, dass unzureichende Motivation eine Ursache für schlechte schulische Leistungen ist und auch zu Schulversagen führen kann (beispielsweise (Kaplan 1997)(Lankes 1989). In vorangegangenen Ausführungen ist die Konzeption intrinsischer und extrinsischer Motivation nach Deci und Ryan (1993) definiert worden.

Die Motivation wird unter anderem durch die Gewährung von Autonomie gefördert, und trägt entscheidend dazu bei, ein Ziel auch gegen Widerstände zu verfolgen (Hardre und Reeve 2003). Dieser Zusammenhang kann auch bei der Beobachtung von versetzungsgefährdeten Schülern beobachtet werden; d. h., dass

geforderte Schüler selbst nach Kontrolle der absoluten Leistungswerte eine höhere Motivation zeigen, etwas gegen die Nicht-Versetzung zu unternehmen (Hardre und Reeve 2003).

Somit stellt die individuelle Bildungsaspiration einen starken Einflussfaktor dar (Alexander et al. 1988; Engel und Hurrelman 1989). Eine geringe Partizipation am Unterricht (Finn 1989) und geringes schulisches Engagement (Freudenberg und Ruglis 2007; (Finn und Rock 1997; Jimerson et al. 2002), sowie geringe Ausdauer und Beharrlichkeit (Finn und Rock 1997) sind gleichermaßen Risikofaktoren.

e. Ablehnung und fehlendes Zugehörigkeitsgefühl

Nicht nur die Ablehnung der Schule hat eine destruktive Wirkung (Finn 1989; Freudenberg und Ruglis 2007; Walker und Sprague 1999), sondern auch die wahrgenommene Ablehnung durch die Schule, die einen Teufelskreises initiiert, der zu Schulversagen führt (Finn 1989). Zu Erstem zählt auch eine fehlende Identifikation mit der Schule (Finn 1989). Weiterhin sind ablehnendes Verhalten gegenüber Gleichaltrigen, den Klassenkameraden, sowie die Missachtung und Ablehnung von Erwachsenen (Walker und Sprague 1999) und die Ablehnung der Autorität von Erwachsenen (Freudenberg und Ruglis 2007) Ursachen für das Versagen in der Schule.

Fehlendes Sicherheitsgefühl in der Schule und das Gefühl, nicht in die Schule zu passen und nicht dazuzugehören sind Ursachen des Schulversagens (Freudenberg und Ruglis 2007). Auch Schulfächer, die als unfair oder streng wahrgenommen werden können eine destruktive Wirkung entwickeln (Freudenberg und Ruglis 2007).

f. Disruptive Ereignisse und einschneidende Erfahrungen

Bisheriges Sitzenbleiben beeinflusst künftiges Schulversagen stark (Freudenberg und Ruglis 2007; Rumberger 1995). Die Befunde von Jimerson, Anderson, and Whipple (2002) legen dies ebenfalls nahe: "grade retention is one of the most powerful predictors of dropout status." Ein starker Moderator dieser Beziehung ist die Tatsache, dass Wiederholer älter sind als ihre neuen Klassenkameraden (Roderick 1994).

Häufige Schulwechsel Freudenberg und Ruglis 2007; (Rumberger 1995; Walker 1999; Walker und Sprague 1999; Rumberger und Larson 1998). Rumberger und Larson (1998) sehen Schulwechsel als eine Form der Loslösung von Bildung ähnlich des Schulabbruchs.

Des Weiteren sind emotionaler und physischer oder sexueller Missbrauch zu nennen (Walker und Sprague 1999), Schwangerschaft in jungem Alter (Freudenberg und Ruglis 2007) sowie die Pflicht, zu arbeiten oder die Familie zu unterstützen (Freudenberg und Ruglis 2007).

g. Niedrige schulische Leistung

Ein niedriges schulisches Leistungsvermögen wurde wiederholt als einer der Faktoren für Schulversagen belegt (Fagan und Pabon 1990; Freudenberg und Ruglis 2007; Jimerson et al. 2000; Rumberger 1983; (Rumberger 1995; Rumberger und Larson 1998; Wehlage und Rutter 1985). Ein Risikofaktor sind insbesondere schwache schulische Leistungen zu Beginn der Schulzeit (Freudenberg und Ruglis 2007). Nach Bowers (2010) erklären schulische Leistungen im Zeitverlauf große Teile der Varianz des Risikos, in der Schule zu versagen (Bowers 2010). In der

Untersuchung von Bowers (2010) schafften es ganze 86% der Schüler, die in der leistungsschwächsten Kategorie eingeordnet waren, die Schule nicht in der Regelzeit abzuschließen.

Schüler mit schlechten Leistungen brechen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit die Schule ab als Schüler mit guter Leistung: sowohl in höheren (Cairns et al. 1989) wie auch in niedrigeren Jahrgangsstufen (Battin-Pearson et al. 2000). Die Enttäuschung über die eigene niedrige Schulleistung, welche vom jeweiligen Schüler empfunden wird, steht in Relation zum Schulabbruch und dem Versagen in der Schule. Die eigene niedrige Erwartung und Unzufriedenheit in Bezug auf die Schule werden ebenfalls als möglicher Auslöser für Schulversagen herangezogen (Fagan und Pabon 1990).

h. Geringe Schulzufriedenheit

Die Schulzufriedenheit wurde als ein subjektives Konstrukt und als ein Aspekt des subjektiven Wohlbefindens des Schülers berücksichtigt (Baker 1998). Vergangene Untersuchungen haben aufgezeigt, dass ein hoher Grad an Schulzufriedenheit positiv mit der Akzeptanz der zu unterrichtenden Werte und dem Engagement gegenüber der Schule (Wehlage et al. 1989; Goodenow und Grady 1992), einer höheren Motivation beim Lernen und sinkenden Zahlen von Schulabgängern (Ekstorm et al. 1986; Okun et al. 1986) einhergehen. Geringe Schulzufriedenheit ist ein negativer Einfluss und führt zu Verhaltensproblemen, schlechten schulischen Leistungen (Baker 1998) und Schulentfremdung (Fine 1986). Vergangene Untersuchungen haben es verfehlt, all jenes zu berücksichtigen, was das interne Schulleben angeht: Ihre Einstellungen und Werte aber auch ihre Qualitäten als eine soziale Organisation (Wilson 1980). Je höher die Jahrgangsstufe, desto geringer die Schulzufriedenheit (Medley 1980). Okun et al. (1990) erklären

dies dadurch, dass mit steigender Jahrgangsstufe ein Rückgang an persönlicher Aufmerksamkeit durch die Lehrer und ein Rückgang an Klassenzimmerentscheidungen stattfindet (Okun et al. 1990). McGuire et al. (1987) berichten gar, dass die schulbezogenen Sorgen bereits während der frühen Jugend ansteigen (McGuire et al. 1987).

i. Geschlecht

Es wurde in der Forschung gezeigt, dass Jungen mehr von Schulversagen betroffen sind als Mädchen (Kaplan 1997, Cummings 2001). Demnach verfügen Mädchen tendenziell über eine höhere akademische Kompetenz und Motivation als Jungen. Damit kann davon ausgegangen werden, dass nicht das Geschlecht, sondern der Zusammenhang von Geschlecht und akademischer Kompetenz ausschlaggebend für die schulische Leistung ist. Ebenfalls wurde gezeigt, dass Mädchen allerdings, wenn zusätzlich noch andere Einflussfaktoren, die in Beziehung zum Schulversagen stehen, hinzukommen, eher in der Schule nicht zurechtkommen als Jungen (Rumberger 1995).

Kampshoff (2001) führt an, dass das Thema Geschlecht und Schulleistung in England eine besondere Rolle spielt, da Schülerinnen seit den 90er Jahren bessere Abschlussnoten am Ende der Pflichtschulzeit erzielen als ihre männlichen Mitschüler. Es entstanden in diesem Zusammenhang vielfältige Debatten zu den Geschlechterverhältnissen im Bildungsprozess, die in Deutschland weitgehend unbemerkt blieben. Da jedoch auch in Deutschland Schülerinnen beispielsweise in den Abiturprüfungen bessere Noten erhalten als Schüler, ist es auch für die deutsche Leistungsdebatte von Interesse, welche Diskurse in England geführt werden. Das Thema Leistung und Geschlecht ist von der deutschen geschlechterbezogenen Schulforschung noch nicht umfassend thematisiert worden. Nach Kampshoff (2001) fehlt es an Untersuchungen, die den Zusammenhang

von Leistung und Geschlecht systematisch und in allen Schulfächern erforschen. In der Diskussion der schulbezogenen Jungen- und Geschlechterforschung finden sich zwar einige theoretische Überlegungen, es mangelt jedoch insgesamt an empirischen Untersuchungen, die differenzierte Aussagen zum Thema Leistung und Geschlecht erbringen können (Kampshoff 2001).

In einer Studie zur Qualität des Schullebens deckte Karatzias (2002) geschlechterspezifische Unterschiede bezüglich der Empfindung der Qualität des Schullebens auf. Mädchen berichten demnach von einem qualitativ hochwertigeren Schulleben als Jungen. Bei Hong & Giannakopoulos (1994) wird beim Faktor Geschlecht kein Unterschied festgestellt.

j. Ethnie

In der Forschung existieren widersprüchliche Aussagen zum Zusammenhang von Ethnie und Schulversagen. So haben einige Studien gezeigt, dass Schüler mit afrikanischem oder hispanischem Hintergrund eher in der Schule versagen als Schüler mit einem europäischen Hintergrund (McMillen et al. 1992; Ensminger und Slusarcick). Im Gegensatz dazu steht die Aussage, dass Schüler dieser Ethnien nicht mehr von Schulversagen betroffen sind als andere, wenn einmal deren sozioökonomische Position unter Kontrolle ist (Cairns et al. 1989; Rumberger 1983). Die am meisten verbreitete Aussage in Zusammenhang mit Minderheiten und deren schlechtem Abschneiden in der Schule ist, dass diese aus generell benachteiligten Familien stammen (Rumberger 1995). In der Tat haben einige empirische Studien belegt, dass die unterschiedlichen Zahlen beim Schulversagen von Minoritäten auf die sozioökonomischen Verhältnisse zurückzuführen sind (Velez 1989; Rumberger 1983; Fernandez et al. 1989). In der Literatur wird davon

ausgegangen, dass Schüler aus niedrigeren sozialen Schichten eher die Schule frühzeitig verlassen als Schüler von höherer sozialer Herkunft (Rumberger 1983). Dieser Zusammenhang ist unabhängig von Geschlecht und Ethnie für alle Schüler zu beobachten (Battin-Pearson et al. 2000). Garnier et al. stellen fest, dass die Zugehörigkeit zu sozioökonomisch niedrig einzustufenden Familien mit niedriger akademischer Kompetenz und unerwünschten Verhaltensweisen in der Schule einhergehen (Garnier et al. 1997). Holger Morawietz fordert in diesem Zusammenhang einen kompensierenden Unterricht, um wachsende Schülerdefizite auszugleichen (Morawietz 1998).

Auch der Stern berichtet, dass das Risiko, eine Klasse zu wiederholen, für Migrantenkinder doppelt so hoch ist wie für deutsche Schüler. Statistisch gesehen bleiben 38% der Mädchen und 43% der Jungen während ihrer Schullaufbahn einmal sitzen, wenn ihre Eltern im Ausland geboren sind (Stern 2006). Ebenso ergeben die Befunde von Kornmann und Neuhäusler (2001), dass ausländische Kinder und Jugendliche an Haupt- und Förderschulen zahlenmäßig überrepräsentiert sowie an Realschulen und Gymnasien zahlenmäßig unterrepräsentiert sind.

3.1.5 Zusammenfassung

Wie gezeigt wurde, existiert eine Vielzahl von Faktoren auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene, die Schulversagen begünstigen. Diese Faktoren decken sich in gewissem Maße mit jenen, die sich auf eine positive oder negative Bewältigung der Transition des Wiederholens einer Jahrgangsstufe beziehen. Dass dies der Fall sein muss, liegt in der Definition der positiven Bewältigung der Transition begründet. Diese sei hier noch einmal gegeben (Griebel und Niesel 2004, S. 131):

„[Ein] Erlebter Wandel der Identität, erfolgreiche Auseinandersetzung mit starken Emotionen, Entwicklung neuer Kompetenzen würden eine Transition auf der Ebene des Individuums anzeigen. Positive Beziehungen zur Lehrkraft wie innerhalb der Gruppe der Mitschülerinnen und Mitschüler und als positiv erlebte Veränderungen der Beziehungen in der Familie mit einem Wiederherstellen des Gleichgewichts sowie Klarheit über eine veränderte Rolle und Zufriedenheit damit, wie sie erfüllt wird, zeigen eine erfolgreiche Transition auf der interaktionalen Ebene an. Die gelingende Integration der Lebensbereiche, die von der Transition berührt werden, eine konstruktive Auseinandersetzung mit einem veränderten Curriculum und Nutzung der darin enthaltenen Entwicklungschancen signalisieren eine erfolgreiche Transition auf der kontextuellen Ebene.“

Somit ist abgesteckt, was auf der jeweiligen Ebene passieren muss. Wenn ein Schüler diese Aufgaben nicht erfüllen kann, kann er die Transition nicht erfolgreich bewältigen. Um nun die Brücke zu schlagen, soll dargestellt werden, in welchem Zusammenhang Schulversagen und Wiederholen stehen.

3.2 Der Zusammenhang zwischen Schulversagen und dem Wiederholen einer Jahrgangsstufe

Ist das Wiederholen die systematische Konsequenz des Schulversagens? Nicht nur das, vielmehr wird in der Forschung ein reziproker Zusammenhang beschrieben: Schulversagen führt im deutschen Schulsystem zum Wiederholen einer Jahrgangsstufe, sofern nicht eine Versetzung auf Probe, ein Wechsel auf eine niedrigere Schulform oder ein Schulabbruch durchgeführt wird. Wiederholen wiederum kann, insbesondere zu Beginn der Schullaufbahn, per se zu schlechteren schulischen Leistungen und über längere Sicht zu Schulversagen führen (Jimerson et al. 2002; Zierer 2014).

Schlechte schulische Leistungen in jungem Alter (Ergebnisse von Leistungstests und Schulnoten) gehören nach McCoy und Reynolds (1999) mit zu den stärksten Prädiktoren für das Wiederholen (daneben das Geschlecht, die Involvierung der Eltern in der Schule und die Anzahl der Schulwechsel). Schüler müssen meistens wiederholen, weil sie noch nicht über adäquates Wissen und Fähigkeiten verfügen, welche für die Versetzung in eine Klassenstufe nötig sind (Alet 2010). Nach den Metastudien von John Hattie stellt das Wiederholen einen der stärksten negativen Effekte auf den Schulerfolg dar (Zierer 2014). Das Sitzenbleiben in jungem Alter ist zudem einer der stärksten Prädiktoren für späteren Abbruch der Schule ohne Abschluss (Andrew 2014; Jimerson et al. 2002; Rumberger 1995). Diese Beziehung wird zum einen durch geringeren Schulerfolg in der Mittelstufe und zum anderen durch niedrigere Erwartungen und Aspirationen vermittelt (Andrew 2014).

Nun sollen positive und negative Darstellungen des Wiederholens geboten werden, dabei werden aktuelle Forschungsergebnisse und deren Konsequenzen für Schüler auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene präsentiert.

3.3 Diskussion des Wiederholens in der Forschung

Diese politische Kontroverse zeichnet sich in ähnlicher Form auch in der Forschung zum Thema Wiederholen ab. Das Wiederholen einer Klasse ist in den meisten Ländern eine unfreiwillige Sache, die von der Schule denjenigen Schülern auferlegt wird, die den Kriterien für ein Vorrücken nicht genügen. Die Forschung, die das Wiederholen einer Klasse zum Thema hat, stammt größtenteils aus den USA. Aber auch Untersuchungen aus Belgien (Pustjens et al. 2004) und Frankreich (Paul 1997) berichten über ähnliche Verhaltensmuster und Ergebnisse.

Auf den ersten Blick scheinen sich die Erkenntnisse der amerikanischen Forschung zu widersprechen, da aus unterschiedlichen Forschungsdesigns scheinbar kontrastierende Aussagen resultierten. Betrachtet man diese Untersuchungen allerdings langfristig, so haben viele gemeinsam, dass ein von der Schule auferlegtes Durchfallen scheinbar kontraproduktiv ist. Da eine randomisierte Zuteilung zu Behandlungs- und Kontrollgruppe nicht möglich bzw. ethisch nicht vertretbar ist, werden nach Allen et al. (2009) primär zwei Ansätze herangezogen: Der erste und am meisten verbreitete Ansatz vergleicht den Lernfortschritt von Wiederholern mit Schülern, die ähnlich schwache Leistungen aufweisen, aber nicht wiederholt haben (Allen et al. 2009). Der zweite Ansatz zieht statistische Kontrollvariablen heran, um Unterschiede zwischen Wiederholern und Nicht-Wiederholern mit einzubeziehen, die den Schulerfolg möglicherweise beeinflussen (Allen et al. 2009)

Viele Studien beschränken sich dabei auf das Jahr der Wiederholung und einige wenige verfolgen die Schullaufbahn der getesteten Schüler auch in den darauf folgenden Jahren. Weiterhin gibt es Untersuchungen, die die Wiederholer mit ihren Klassenkameraden in der gleichen Jahrgangsstufe vergleichen und andere, welche gleichaltrige Schüler in höheren Klassenstufen mit denen, die durchgefallen sind, vergleichen. Nach Allen et al. (Allen et al. 2009) unterscheiden

sich die Effektstärken der beiden letztgenannten Ansätze, die Effektstärken waren weniger stark negativ, wenn Schüler gleicher Klassenstufe verglichen wurden.

So kommen Allen et al. (2009) zu dem Ergebnis, dass die Qualität des Forschungsdesigns einen wesentlichen Einfluss auf die Effekte des Wiederholens einer Jahrgangsstufe hat. So schätzen Studien, die Unterschiede zwischen Wiederholern und Kontrollgruppe methodisch schlecht erfassen, diese Effekte signifikant schlechter ein (Allen et al. 2009). Auch Moser et al. (2012) bemängeln, dass viele Studien signifikanten methodischen Einschränkungen unterliegen. Insbesondere die Selektion der Wiederholer sei oft nicht korrekt erfasst, so dass negative Auswirkungen des Wiederholens unverhältnismäßig ins Gewicht fallen (Jacob und Lefgren 2004).

Nicht zu vergessen ist, dass viele Studien keine signifikanten Unterschiede zwischen Wiederholern und Nicht-Wiederholern hinsichtlich schulischer Leistung und sozioemotionaler Anpassung nachweisen (Jimerson 2001). Insgesamt ist die Wirksamkeit des Wiederholens einer Jahrgangsstufe bis heute kontrovers diskutiert (Alet 2010). Diese Kontroverse soll nun anhand von Stimmen der Befürworter und Stimmen der Gegner exemplarisch dargestellt werden.

3.3.1 Pro Wiederholen

Untersuchungen, die sich auf das Jahr der Wiederholung beschränken, zeigen auf, dass eine relative Verbesserung hinsichtlich des Leistungsranges in der Klasse stattgefunden hat (Hong und Raudenbusch 2005; Jimerson 2001; Karweit 1999). Diese Verbesserung hinsichtlich der Schulleistung kann (muss aber nicht) dadurch begründet werden, dass die Wiederholer ein Jahr älter sind als die meisten ihrer Klassenkameraden und die gleichen Lehrplaninhalte zum zweiten Mal in der Schule erleben (Jimerson 2001). Die Ergebnisse solcher Untersuchungen werden, so die Gegner des Wiederholens in der US-amerikanischen Forschung, gerne für eine Argumentation zu Gunsten des Wiederholens herangezogen, da sie das Wiederholen als eine effektive und Erfolg versprechende Maßnahme bei schwachen Leistungen darstellen.

Befürworter des Wiederholens führen teilweise an, dass es kontraproduktiv ist, in höheren Jahrgangsstufen zu wiederholen, aber eine Wiederholung im Primärbereich aufgrund von Unreife (Light und Morrison 1990) vor allem für Schüler, die jünger oder weniger weit entwickelt sind als ihre Klassenkameraden, hilfreich ist. Das zusätzliche Jahr ermöglicht hierbei einen erfolgreichen Lernzuwachs (Bowman 2005). Es zeigen sich beim Wiederholen im Primärbereich aber auch die gleichen Verhaltensmuster und negativen Konsequenzen wie in höheren Jahrgangsstufen (Hong und Raudenbusch 2005; Jimerson 2001; Shepard 1989).

Im Folgenden sollen nun wichtige Argumente für eine positive Wirkung des Wiederholens für Schüler auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene beschrieben werden. Anschließend werden empirische Ergebnisse präsentiert, die solche Argumentationen stützen.

Auf der individuellen Ebene ist möglicherweise das stärkste Argument, dass das Wiederholen dazu dient, schulische Defizite zu beseitigen, so dass Wiederholer in

ihrer neuen Jahrgangsstufe erfolgreicher sind (Gredler 1996). Oft wird auch argumentiert, dass das Wiederholen eine Abschreckungswirkung gegen schlechte schulische Leistung darstellt (Alet 2010; García-Pérez et al. 2014; Manacorda 2012). Zudem werden Wiederholer wohl durch die „Bestrafung“ zu schulischen Anstrengungen getrieben, um nicht noch ein weiteres Jahr zu verlieren (Manacorda 2012). Darüber hinaus könne durch Wiederholung Wissen vertieft und Disziplin gestärkt werden, wodurch sich künftige schulischen Leistungen verbessern würden (Manacorda 2012; García-Pérez et al. 2014).

Auf interaktionaler Ebene wird argumentiert, dass Wiederholung Schülern helfen kann, die für ihr Alter sozial oder emotional unreif sind, beispielsweise mit ihren Mitschülern oder ihren Aufgaben nicht adäquat umgehen können (Jackson 1975). Dabei können andere Lehrer und Klassenkameraden möglicherweise die Leistungsfähigkeit eines Schülers verbessern (Manacorda 2012). Des Weiteren sind Lehrer oft der Ansicht, dass die Wiederholung einer Jahrgangsstufe das Beste für Schüler sei, die unzureichende schulische Leistungen gezeigt haben (Alet 2010).

Auf kontextueller Ebene wird argumentiert, dass dadurch, dass ein Schüler ein weiteres Jahr dem Lernumfeld in der Schule ausgesetzt ist, eventuell die Fähigkeiten und die Bildungsaspiration dieses Schülers gesteigert werden (García-Pérez et al. 2014; Manacorda 2012). Möglicherweise ist das Wiederholen ein effektiver Mechanismus, um den „Fit“, sprich die Passung zwischen Schüler und Schule zu steigern, wenn die Entwicklung des Schülers zu einem Kompetenzwachstum führt (García-Pérez et al. 2014; Manacorda 2012). Somit könnte eine bessere Bewältigung erreicht werden.

Umgekehrt wird argumentiert, dass Klassen durch den Ausschluss von Wiederholern leistungshomogener werden und dadurch leichter zu unterrichten sind. Der Lernfortschritt in einer Klasse solle im Sinne einer Mehrheit von Schülern, die nie wiederholen muss, verbessert werden, egal ob die Wiederholer

selbst davon profitieren oder nicht. Diese Hypothese wurde von Hong und Raudenbush (2005) untersucht, wobei die gewöhnlichen negativen Auswirkungen für die Wiederholer bestätigt wurden, ohne allerdings einen positiven Effekt auf die anderen Schüler nachweisen zu können. Diese Ergebnisse sind nicht weiter erstaunlich, da Lehrer in der Regel nicht dafür ausgebildet sind, einzelne Wiederholer oder eine ganze Klasse als Ganzes verschieden zu behandeln. Als Folge daraus wiederholen die Schüler die gleichen Unterrichtsstunden und Aktivitäten, die sie schon im Vorjahr erfahren haben, und Lehrer in der nächsten Jahrgangsstufe haben keine besondere Einstellung hinsichtlich der Frage, ob ihre Klasse jetzt mehr oder weniger leistungshomogen ist als zuvor (Karweit 1999).

Michael Fertig (2004) präsentiert in seiner Studie „Shot Across the Bow, Stigma or Selection?“ als eine der wenigen Forschungen zum Durchfallen und als die einzige bekannte Forschung hierzu in Deutschland eine positive Wirkung auf die Schüler. In seiner Studie untersucht Fertig die erreichten Bildungsergebnisse von jungen Menschen im Alter zwischen 18 und 29 Jahren (Geburtsjahrgänge 1961-1973).

Für die Untersuchung wurden Daten aus der „Young Adult Longitudinal Survey 1991-1995/1996 (Junge-Erwachsene-Längsschnitt) verwendet. Diese Untersuchung wurde in den Jahren 1991, 1993 und 1995/1996 bei 18-29 jährigen Menschen aus West- und Ostdeutschland durchgeführt. Die Untersuchung impliziert eine große Anzahl von rückblickenden Fragen mit dem ausdrücklichen Ziel, Informationen über die Transition der Befragten von der Kindheit in die Jugend und später in das Erwachsenenleben zu erhalten. Des Weiteren enthält diese Untersuchung Standarddaten zum sozialen und demographischen Umfeld der Befragten, sowie Kerndaten derer Eltern. Darüber hinaus sind Informationen zum Eltern-Kind Verhältnis verfügbar.

Die Studie orientiert sich hierbei daran, ob der jeweilige Untersuchte einen höheren oder niedrigeren Bildungsabschluss erreicht hat. Bei diesen wird dann

untersucht, ob zwischen dem sechsten und neunzehnten Lebensjahr eine Klasse wiederholt wurde. Die Ergebnisse wurden dann mit sozialen und demographischen Angaben zur Person wie Geschlecht, Anzahl der Geschwister, religiöse Zugehörigkeit, usw. abgeglichen. Des Weiteren wurde die Bildung der Eltern betrachtet, um Aussagen zum Zusammenhang einer generationenübergreifenden Bildung machen zu können. Hierbei wurde untersucht, inwieweit die Eltern den Kindern positive Einstellungen vermittelten und in welchem Ausmaß sich die Eltern um ihr Kind kümmerten. Auch der Grad der physischen Entwicklung wurde in die Untersuchung mit eingebunden. Dies führt Fertig (2004) als wichtig auf, da Schüler, welche sich in der Entscheidungsphase, sprich der fünften Klasse des deutschen Schulsystems, weniger reif als ihre Mitschüler fühlen, eher dazu tendieren, eine Klasse wiederholen zu müssen, eben weil sie sich weniger wohl in der Umgebung ihrer Klasse fühlen. Es wird festgestellt, dass die Anzahl der Wiederholungen vor allem in den kritischen Jahren der Pubertät und in der fünften Klasse relativ hoch ist (Fertig 2004).

In der Untersuchung wird ein signifikanter Zusammenhang dafür festgestellt, dass Schüler, welche eine Klasse wiederholt haben, weniger wahrscheinlich einen höheren Schulabschluss erreichen werden (Fertig 2004). Dasselbe Ergebnis präsentiert sich für Schüler, die einen niedrigen Schulabschluss erreichen. Auch der niedrige Schulabschluss ist eher wahrscheinlich, wenn die Schüler einmal wiederholt haben (Fertig 2004). Diese Ergebnisse unterstützen die Aussage, dass das Wiederholen einen negativen und stigmatisierenden Effekt auf die Schüler hat. Es gilt zu untersuchen, ob dieser Effekt kausal ist, oder, ob er ein Resultat der nicht untersuchten Heterogenität im Leistungsvermögen der Schüler ist.

Die Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, dass in Westdeutschland rund 20% mehr Schüler eine Klasse wiederholen als in Ostdeutschland (Fertig 2004). Zudem laufen weibliche Schüler weniger Gefahr, eine Klasse zu wiederholen, als männliche Schüler. Außerdem sind die jüngeren Jahrgänge anfälliger, was Wiederholungen angeht, genauso wie Menschen ohne religiöse Zugehörigkeit

und Teilnehmer der Untersuchung, die Geschwister haben. Im Gegensatz dazu senken gute Einstellungen der Eltern diese Wahrscheinlichkeit. Schüler, die angegeben haben, zum Zeitpunkt der 5. Klasse weniger reif gewesen zu sein als ihre Klassenkameraden, sind ebenfalls häufiger von der Wiederholung betroffen.

„The idea behind this instrument is that students being physically less mature than their peers in 5th grade feel less comfortable in their learning environment and are, therefore, more likely to having to repeat a class” (Fertig 2004, S. 4).

Bei Berücksichtigung des jeweiligen Leistungsvermögens der Schüler kommt Fertig (2004) dann in einer weiteren Stufe seiner Untersuchung zu dem Ergebnis, dass die Wiederholung einer Klasse signifikant positive Auswirkungen auf das Erreichen eines höheren Bildungsabschlusses hat. Der durchschnittliche Schüler in der Untersuchung von Fertig (2004) hatte eine 48% höhere Chance, einen hohen Bildungsabschluss zu erreichen, und ein 26% geringeres Risiko, nur einen niedrigen Bildungsabschluss zu bekommen, im Vergleich zu Schülern eines ähnlichen Leistungsvermögens (Fertig 2004). Fertig (2004) schließt in der Folge daraus, dass die negativen Folgen des Wiederholens zu einem großen Anteil im Leistungsvermögen der Schüler und nicht in der stigmatisierenden Wirkung des Durchfallens selbst zu suchen sind. Fertig stellt fest, dass unter Heranziehung des Leistungsvermögens der Schüler das Wiederholen einen positiven Effekt hat.

Ähnlich deuten die Ergebnisse von Jacob und Lefgren (2004) darauf hin, dass Schüler, die in der dritten Klasse wiederholen, keine schlechteren schulischen Leistungen erbringen als ihre Mitschüler; sondern dass sie kurzfristig ihre schulische Leistung steigern können. Bei älteren Schülern konnte hingegen kein eindeutiger Effekt ausgemacht werden. Die Autoren geben jedoch zu bedenken, dass im Rahmen der Untersuchung zum einen Anreizstrukturen wie beispielsweise Tests implementiert waren und zum anderen schulische Faktoren, wie kleine Klassen, ein sehr stark strukturierter Lehrplan und ausgewählte Lehrkräfte die Ergebnisse beeinflusst haben könnten (Jacob und Lefgren 2004).

Sie halten fest, dass Wiederholen unter günstigen Umständen die schulische Leistung von jungen benachteiligten Schülern verbessern *kann* (Jacob und Lefgren 2004).

Es bleibt aber festzuhalten, dass viele Autoren, die sich für das Wiederholen aussprechen, Unterstützung und Förderung für nötig halten, um den schulischen Erfolg der Schüler sicherzustellen (Jimerson 2001). Zwar schaffen es viele Wiederholer, zu ihren Mitschülern aufzuholen, wenn nicht sogar eine große Mehrheit der Wiederholer (Jimerson 2001). Dennoch gibt es eine Gruppe von wiederholenden Schülern, die schulisch nicht aufholen. Eine Forschungsfrage, der künftig nachgegangen werden könnte ist, ob eine systematische Förderung eine mögliche *conditio sine qua non* für das schulische Aufholen der zweiten Gruppe ist.

Im Hinblick auf die Argumentation, die der vorliegenden Arbeit zu Grunde liegt, ist zu sagen, dass in der Literatur die Konsequenzen und Ursachen des Wiederholens sehr umfassend diskutiert werden, die Aspekte der Diskontinuität und der Bewältigung jedoch in weit geringerem Maße.

3.3.2 Contra Wiederholen

„Despite the popular belief that repeating a grade is an effective remedy for students who have failed to master basic skills, however, the large body of research on grade retention is almost uniformly negative“ (Shepard und Smith 1990, S. 84).

Dieses Zitat soll verdeutlichen, dass dem Wiederholen einer Jahrgangsstufe in der Literatur überwiegend negative Zeugnisse ausgestellt werden. Das Problem der durchgefallenen Schüler wird nur aufgeschoben und ist spätestens im auf die Wiederholung folgenden Jahr wieder sichtbar. Klassen, in denen viele Wiederholer sind, stellen außerdem eine erhöhte Herausforderung im Hinblick auf Motivation und Inhaltsvermittlung für die eingesetzten Lehrer dar. Zudem berichten Byrd, Weitzmann und Auinger (1997) darüber, dass durchgefallene Schüler tendenziell eher Verhaltensprobleme im Umgang mit ihren Mitschülern aufweisen als andere. Bowman (2005) argumentiert, dass Sitzenbleiben mit größerer schulischer Erfolglosigkeit und einer Zunahme an Verhaltensproblemen verbunden ist, und daher an der höheren Zahl von Schulabgängern ohne Abschluss Anteil hat.

Viele Untersuchungen zeigen, dass geringfügige positive Effekte im Jahr der wiederholten Klassenstufe nur temporär und irreführend sind (Jimerson 2001). Untersuchungen, die sich auf einen längeren Zeitraum beziehen, zeigen, dass die zu Beginn besseren Ergebnisse im Wiederholungsjahr bereits ziemlich bald wieder absinken (Jimerson 2001; Alet 2010). Das Wiederholen einer Klasse befähigt somit die betroffenen Schüler, bereits im Vorjahr gelernte Inhalte besser zu bewerkstelligen, allerdings sind keine kognitiven oder wissensbezogenen Verbesserungen in den auf das Wiederholungsjahr folgenden Jahren zu bemerken.

Studien, die gleichaltrige Schüler im Wiederholungsjahr und in der ursprünglichen Klassenstufe miteinander vergleichen, gehen sogar noch weiter und stellen fest, dass das unfreiwillige Wiederholen einer Klasse nicht nur größtenteils ineffektiv, sondern sogar kontraproduktiv hinsichtlich eines langfristigen Lernprozesses seitens der Schülerschaft ist (Jimerson 2001). Durchgefallene Schüler scheinen, bezogen auf ihren Leistungs- und Wissensstand, gegenüber vorgerückten gleichaltrigen Schülern, die zuvor noch einen ähnlichen Leistungsstand hatten, immer weiter abzufallen.

Es ist fraglich, ob schulische Probleme eines Schülers, die bei knapper Versetzung wahrscheinlich Bestand haben würden, durch das Wiederholen einer Jahrgangsstufe gemildert oder gelöst werden (Jackson 1975). Stress und Enttäuschung, die mit dem Wiederholen verbunden sind, stellen eine erhebliche Belastung im Leben eines Kindes neben monetären und zeitlichen Kosten des Wiederholens dar (Niklasen 1984). Zudem kann Wiederholen negativen Einfluss auf den Selbstwert ausüben (Jacob und Lefgren 2004) und erfordert die Anpassung an eine neue Klasse und eventuell auch an neue Lehrer. Dies wiederum kann negative Auswirkungen auf schulische Leistungen haben (Manacorda 2012; Jacob und Lefgren 2004).

Langfristig kann Wiederholen in ungünstigen Fällen auch zu Schulabbruch führen (Manacorda 2012; Jacob und Lefgren 2004). Weiterhin gibt es Meinungen, dass Wiederholen nicht zu einer Verbesserung schulischer Leistungen führt, sondern leistungsschwache Schüler, deren Schulerfolg besonders gefährdet ist, einem erhöhten Risiko aussetzt (García-Pérez et al. 2014).

Darüber hinaus bekommen Wiederholer selten eine umfangreiche, spezifische Förderung, die sie benötigen würden; „instead, they are recycled through a program that was inappropriate for them the first time and that may be equally inappropriate and less of interest to them the second time“ (Jackson 1975, S.

615). So brauchen sie durchschnittlich länger, um ihre Schulausbildung zu absolvieren (García-Pérez et al. 2014)

Insgesamt werden dem Wiederholen negative Auswirkungen auf die Anpassung an die Schule zugesagt (Jacob und Lefgren 2004). Auch wenn empirische Ergebnisse kurzfristig auf eine positive Wirkung hindeuten, entstehen durch das Wiederholen oft langfristige Probleme, da Wiederholer tendenziell ein geringeres Leistungsniveau erreichen als ihre Mitschüler, die versetzt worden sind (Alet 2010).

Empirische Ergebnisse stützen die vorangehenden Ausführungen: Beispielsweise ermittelt Jimerson (2001) in ihrer Metastudie zur Wiederholung einen negativen Gesamteffekt. 90% der untersuchten Studien beschreiben negative Effekte des Wiederholens auf den Schulerfolg; 80% der betrachteten Studien fanden Evidenz für negative Effekte des Wiederholens auf die sozioemotionale Anpassung. Hierzu wurden (nach Häufigkeit absteigend geordnet) negative Effekte auf das Verhalten, Selbstkonzept, Emotionen, Kombinationsvariablen zur Anpassung und den Schulbesuch herangezogen (Jimerson 2001).

Silbergglitt et al. (2006) finden empirische Evidenz, dass die Entwicklungspfade von Schülern, die in der zweiten Klasse wiederholen, mit denen von Schülern vergleichbar sind, die später, d.h. in der dritten, vierten oder fünften Klasse wiederholen. Dies stellt die Gültigkeit der Argumentation in Frage, Wiederholung in jungen Jahren sei eine Interventions- oder Präventivmaßnahme, die weniger schädlich sei als das Wiederholen in späteren Schuljahren.

Cooley, Fruehwirth et al. (2011) befinden hingegen, dass der Effekt des Wiederholens deutlich über den Zeitpunkt der Wiederholung, die Zeit, die seitdem vergangen ist und über unbeobachtbare Charakteristika der Schüler hinweg variiert. Im Gegensatz zu anderen Untersuchungen legen die Ergebnisse der

Forscher einen relativ starken, negativen Effekt des Wiederholens auf Testergebnisse in kurzfristiger Betrachtung nahe, der in der Intensität abnimmt, je länger die Wiederholung her ist (Cooley, Fruehwirth et al. 2011).

Die empirischen Befunde von Moser et al. (2012) zeigen keinerlei positive Wirkung: Die Wiederholung einer Jahrgangsstufe kann leistungsschwache Schüler nicht derart auf Kurs setzen, dass sie zu ihren Mitschülern aufholen. In der Tat zeigte die Untersuchung, dass Schüler, die die erste Klasse wiederholt hatten und nun in der fünften Klasse waren, hinsichtlich schulischer Leistung sich nicht stärker an andere Fünftklässler angenähert hatten, als wenn sie die erste Klasse nicht wiederholt hätten (Moser et al. 2012). Auch in der Studie von McCoy und Reynolds (1999) zeigen sich ähnliche Effekte des Wiederholens in den ersten Schuljahren (1. bis 3. Klasse) im Vergleich zu späteren Schuljahren (4. bis 7. Klasse). Die Ergebnisse legen nahe, dass Wiederholen mit dem Erreichen von signifikant geringerer Lesekompetenz zusammenhängt (McCoy und Reynolds 1999). Die Autoren befinden, dass andere Interventionen als das Wiederholen notwendig sind, um schulische Leistung und Anpassung zu verbessern (McCoy und Reynolds 1999). So auch Reynolds (1992): „for most students, the effects of grade retention are either negative and harmful (achievement) or negligible (teacher ratings)“.

Auch bei Betrachtung von Literatur, die negative Konsequenzen des Wiederholens aufzeigt, scheint die Perspektive unterrepräsentiert, dass das Wiederholen eine zu bewältigende Diskontinuität im Leben eines Schülers ist.

3.3.3 Ein dritter Weg? Social Promotion in den USA

In den USA wird von Befürwortern der Wiederholung einer Klasse das automatische Vorrücken als „social promotion“ bezeichnet, um hervorzuheben, dass die meisten Schüler nicht aufgrund ihrer errungenen Leistungen versetzt werden, sondern wegen anderen Faktoren, wie zum Beispiel um das Verbleiben bei gleichaltrigen Freunden zu ermöglichen, um das Selbstwertgefühl der Schüler zu sichern oder um sie nicht gesellschaftlich bloß zu stellen. Das automatische Vorrücken wird hier als ein typisches Beispiel und Teil einer zu laxen und ineffektiven Beschulung in den USA angeführt. Im Rahmen dieser Debatte wurde der in der US-amerikanischen Politik häufig gebrauchte Slogan „ending social promotion“ eingeführt. Diese Forderung wurde auch von der Öffentlichkeit aufgegriffen, während seitens der Wissenschaft verstärkt darauf hingewiesen wurde, dass eine von der Schule auferlegte Wiederholung kontraproduktiv sei. Die meisten Gegner dieser Meinung ignorierten diese Hinweise allerdings oder versuchten, diese durch konträre Untersuchungsergebnisse, welche besagen, dass eine Wiederholung nun doch effektiv sei, zu zerstreuen. Laut ihrer Meinung zeigten aktuelle Tests, dass eine Wiederholung der Klasse auf positive Ergebnisse schließen ließe. Eine Metaanalyse, welche zwischen 1990 und 1999 durchgeführt wurde, brachte allerdings die bereits bekannten Ergebnisse wieder zum Vorschein: signifikante, negative Effekte auf den weiteren Lernfortschritt und die soziale Einstellung, verursacht durch Wiederholung. Die wenigen Ergebnisse, die einen positiven Anschein hatten, waren die Folge von Untersuchungen von Gleichaltrigen während des Jahres der Wiederholung oder von Studien, in denen das Wiederholen nur ein Teil eines gesamten Maßnahmenpaketes für leistungsschwache Schüler war (z.B. Hilfe von Tutoren, Nachhilfe, Sommerschule). Häufig war der Fortschritt, den Wiederholer zeigten, nicht durch das Wiederholen selbst, sondern durch begleitende Maßnahmen zu erklären (Jimerson 2001).

Die Befürworter einer angeordneten Jahrgangswiederholung führen oft zwei Studien, welche in zwei großen Schulbezirken durchgeführt wurden, als Beispiel für eine erfolgreiche Wiederholungspolitik an. Alexander, Entwisle und Dauber

(1994) verfolgten den Werdegang einer Gruppe Schüler von der ersten bis zur achten Klasse. Am Anfang berichteten sie davon, dass die Wiederholer besser abschnitten als andere Schüler in der gleichen Klasse und dass sie nicht unter Problemen hinsichtlich eines herabgesetzten Selbstwertgefühls oder einer negativen Einstellung gegenüber der Schule litten. Allerdings basierten diese Untersuchungsergebnisse auf ungültigen Analyseverfahren (Shepard et al. 1996).

Die korrigierten Daten dieses Test favorisierten verstärkt ein Vorrücken gegenüber dem Wiederholen einer Klasse (Jimerson 2001), aber die Autoren beschrieben, dass ihre Ergebnisse nicht verallgemeinert werden dürften, da in städtischen Schulen, in denen eine Wiederholung eher an der Tagesordnung wäre, diese doch ein gutes Mittel sein könnte, stellte sie doch durch ihr häufiges Vorkommen hier kein derartig starkes gesellschaftliches Stigma dar. Letztendlich, als dann weitere Daten die Auswirkungen auf die Schulabbrecherquote zeigten, stellten die Autoren fest, dass Durchfallen kontraproduktiv sei (Alexander et al. 2001).

Shepard und Smith stellen fest, dass Wiederholen gerne dazu verwendet wird, um vorhandene Defizite bei den Schülern auszubügeln und um die Chance des Schülers im Leben zu erhöhen, auch wenn die Forschung diesem widerspricht (Shepard und Smith 1990). Eine langfristige Unterstützung des Schülers ist durch das Wiederholen nicht gewährleistet. Im ersten Jahr mag eine leichte Zunahme bei den grundlegenden Fähigkeiten zu verzeichnen sein, welche dann aber über die folgenden Jahre hinweg nicht aufrechterhalten werden kann (Worstell 1997).

Hinsichtlich des Lernverhaltens berichtet Overman (1986), dass von 6000 Wiederholern 20-35% mehr lernten und 40% weniger als vor dem Wiederholen.

Die Stadt Chicago bekannte sich ebenfalls öffentlich und unter großer Medienbeachtung zur Wiederholung an ihren Schulen und berichtete von

anfänglichen Erfolgen. Allerdings zeigten später durchgeführte Analysen die bereits bekannten Erkenntnisse (Roderick und Allensworth 2005). Das Experiment in Chicago beschreibt einen typischen Ablauf, in welchem amerikanische Schuldistrikte einen Test einführen, in dem Schüler von nun an ihre Eignung für das Vorrücken in die nächste Klassenstufe belegen müssen. Hieraus resultierte, dass vermehrt Schüler mehrfach wiederholten, was dann wiederum dazu führte, dass der anfänglich eingeführte Test leichter gemacht wurde, um verärgerten Eltern, frustrierten Lehrern und steigenden Kosten Rechnung zu tragen. In der Folge wurden für die Schüler verschiedene Kategorien (non-English speakers, special education students) geschaffen, um ein generelles Durchfallen zu vermeiden, um dann letztendlich den Vorrückungstest vollends abzuschaffen. Als Kritikpunkt für diese Praxis in den USA wird aufgeführt, dass eine Bindung des Vorrückens an einen einzigen dafür gemachten Test dazu führt, dass sich Lehrer und Schüler zu stark in diese Richtung fokussieren, und die allgemeine Qualität der Erziehung und Bildung ins Hintertreffen gerät. Eine Straffung des Lehrplanes ist die Folge, wobei Fächer, deren Inhalte für den Test relevant sind, mehr Berücksichtigung finden und andere Fächer zu kurz kommen. Des Weiteren werden besondere Programme für schwächere Schüler eingeführt, um diese in erster Linie auf den Test vorzubereiten (Roderick und Allensworth 2005). Die Bemühungen in diesem Zusammenhang führen dazu, dass die Ergebnisse in den Vorrückungstests besser werden, während andere Tests den Schülern nur geringe Lernfortschritte attestieren (Amrein und Berliner 2003; Heubert und Hauser 1999).

Das Wiederholen einer Jahrgangsstufe schadet den Wiederholern und nützt auch den regulär verbliebenen Schülern nicht. Es stellt sich hier die Frage nach der Übertragbarkeit dieser Forschungsergebnisse, vornehmlich aus den USA, in das deutsche/bayerische Schulsystem. Hier muss bedacht werden, dass die Schule ein Subsystem der Gesellschaft darstellt und ein Resultat aus jahrelanger politischer, gesellschaftlicher und auch geschichtlicher Entwicklung ist.

Die US-Forschung zu diesem Thema schließt sich mit Ihren Erkenntnissen den bereits bestehenden Untersuchungen an und stellt fest, dass das Wiederholen einer Klasse kontraproduktiv ist. Wiederholen ist nicht zu rechtfertigen, es sei denn, ein Schüler hat krankheitsbedingt eine lange Zeit im Unterricht gefehlt. Das automatische Vorrücken ist diesen Studien zur Folge klar vorzuziehen. Es bewirkt zwar nicht, dass leistungsschwache Schüler zu ihren gleichaltrigen Klassenkameraden aufschließen, aber es verhindert ein Herabsetzen des Selbstwertgefühls und auch die gesellschaftlichen Probleme in Zusammenhang mit dem Wiederholen werden vermieden. Zudem wird sichergestellt, dass die Schüler eher einen hohen Wissensstand erreichen, da sie in höheren Klassen mehr Möglichkeiten hinsichtlich des Stoffes und hinsichtlich der Lernmöglichkeiten haben. Auch der Stern führt an, dass der Lernzuwachs beim Lesen und Rechnen bei den schwachen Schülern deutlich höher ist, wenn diese versetzt werden, anstatt sitzen zu bleiben (Stern 2006). Kovacs führt an, dass es Argumente für ein Wiederholen gäbe, die Beweislast allerdings aussagt, dass das Wiederholen einer Klasse schwache Leistungen nicht reduziert, sondern sie erhöhen kann (Kovacs 1998).

Das automatische Vorrücken ist laut US-amerikanischer Forschung praktikabler als es auf den ersten Blick scheint, da zwischen den beiden Jahrgangsstufen eine Überlappung des Stoffes stattfindet. Diese Stoffüberlappung ist in der bayerischen Realschule nicht festzustellen. Des Weiteren können zwei Schlüsselbehauptungen in Zusammenhang mit dem Wiederholen so nicht stehen gelassen werden. Zum einen sind die meisten Wiederholer leistungsschwache Schüler, die für den Lernfortschritt ohnehin einen sehr starken Aufwand treiben müssen, und zum anderen handelt es sich weniger um Schüler, die den Druck der Bestrafung durch Durchfallen spüren müssen, da sie sonst nicht genügend Aufwand für ihre schulischen Arbeiten betreiben. Die Angst vor Bestrafung ist sogar demotivierend für Schüler, die versagen, obwohl sie beachtlichen Aufwand und Einsatz zeigen (Brophy 2004). Zudem profitieren auch die wiederholenden Schüler nicht, wie immer wieder behauptet, vom Wiederholen der Klassenstufe. Sie beherrschen zwar Lerninhalte zu Beginn besser, da sie sie zum zweiten Mal durchführen, werden dadurch aber nicht befähigt, breiter angelegte

Kompetenzzugewinne hinsichtlich der darauf folgenden Klassen zu erlangen, um sie dann dort in einem leistungsstärkeren Schülersegment anzusiedeln. Auch Hans Jürgen Tillmann führt an, dass „nach zwei Jahren die meisten Wiederholer wieder zu den schlechten Schülern der Klasse gehören“ (Stern 2006).

Die Gegner der Wiederholung einer Klasse in den USA führen an, dass aufgrund des automatischen Vorrückens US-amerikanischer Schüler die Konkurrenzfähigkeit und der Vergleich mit anderen Nationen sehr leide, da andere Nationen über höhere Bildungsstandards verfügen. Einige dieser Länder, die im internationalen Vergleich sehr gut abschneiden, befürworten allerdings die automatische Versetzung (zum Beispiel Dänemark, Japan, Korea, Norwegen und Schweden), was gemäß der US-amerikanischen Forschung diese Argumentation relativiert. Es kann somit nicht geschlussfolgert werden, dass eine automatische Versetzung zu absinkenden Bildungsstandards führt. Nicht zuletzt die PISA-Ergebnisse haben auch die GEW in ihrer Position bestärkt, dass Länder wie Finnland oder Schweden, in denen es kein Durchfallen in der Schule gibt, zeigen, dass auch ohne Sitzenbleiben gute Schulleistungen möglich sind.

Summa summarum wird in der US-amerikanischen Forschung berichtet, dass leistungsschwache Schüler mit größerer Wahrscheinlichkeit bessere Leistungen erreichen, wenn sie in der ursprünglichen Klasse verbleiben, anstatt eine Klasse zu wiederholen. Auch die Wahrscheinlichkeit eines Schulabbruchs ist bei ihnen geringer als bei Schülern, die durchfallen, aber einem ähnlichen Leistungsniveau zuzurechnen sind (Corman 2003; Hasci 2002; Holmes 1989; Hong und Raudenbusch 2005; Jimerson 2001; Thompson und Cunningham 2000).

3.3.4 Vorbeugende Maßnahmen für leistungsschwache Schüler

Vorbeugende Maßnahmen gegen das Schulversagen leistungsschwacher Schüler, die in der Literatur diskutiert werden, zielen größtenteils darauf ab, durch Förderung einen akzeptablen Leistungsstand zu erreichen. Eine reduzierte Durchfallquote ist hierbei mehr ein Nebenprodukt als ein angestrebtes Ziel (Eisenmon 1997; Fager und Richen 1999; McCay 2001; Owings und Kaplan 2001). Pädagogen wie der Bielefelder Erziehungswissenschaftler Klaus-Jürgen Tillmann sind der Ansicht, dass Sitzenbleiben keine Fördermaßnahme ist, und dass schwache Schüler besser gezielt gefördert anstatt aussortiert werden sollten (Stern 2006).

Vorbeugende Maßnahmen im Zusammenhang mit dem Sitzenbleiben beinhalten häufig Folgendes:

Der Fokus soll auf der frühzeitigen Prävention und Intervention liegen, um zu verhindern, dass sich negative Verhaltensmuster, Schulversagen und Frustration verfestigen. Ein frühes Handeln sollte angestrebt werden (Kovacs 1998). Es sollten vor allem Vorschul- und Kindergartenprogramme zur Unterstützung der am meisten betroffenen Schüler aus finanziell schlechter gestellten Familien und Familien mit Migrationshintergrund bereitgestellt werden. Die fließende Beherrschung der Unterrichtssprache sollte gewährleistet sein oder erlangt werden. Der Stern führt an, dass viele ausländische Kinder bereits in der Grundschule scheitern, weil sie die Sprache nicht beherrschen (Stern 2006).

Mit den Eltern sollte ein partnerschaftliches Verhältnis aufgebaut werden, in dem man in regelmäßigem Kontakt miteinander steht und kommuniziert. Die Eltern könnten hierbei ins Klassenzimmer eingeladen werden, um sich einen Eindruck von der Lernsituation ihres Kindes zu machen. Des Weiteren ist die Versorgung der Eltern mit Hilfsmaterialien, welche sie bei der Unterstützung ihrer Kinder benutzen können, anzustreben. Der Verbleib der jeweiligen Lehrkraft in einer

Klasse über einen Zeitraum von mehreren Jahren ist von Vorteil und verstärkt die zwischenmenschlichen Bindungen zu den Schülern und der Elternschaft. Bowman meint auch, dass es hilfreich wäre, wenn sich Lehrer und Eltern an einen Tisch setzten und gemeinsam über den für den individuellen Schüler besten Weg diskutierten und kommunizierten (Bowman 2005). Auch Kovacs führt an, dass Versagen gemeinsam bekämpft werden solle und ein langfristiger Einsatz der Schulbehörde unter Einbeziehung der Lehrer, Eltern und weiterer Gruppen anzustreben sei (Kovacs 1998).

- i. Ein positives Klima im Klassenzimmer ist anzustreben, wobei unterstützende persönliche Bindungen mit leistungs-schwachen Schülern fördernd wirken. Die leistungsschwachen Schüler sollten ihre Lehrer und Eltern als Ressource für eine Zusammenarbeit verstehen, die ihnen dabei hilft, erfolgreich zu sein und auch dann ihre Bemühungen schätzt, wenn deren Leistung hinter der Leistung der meisten Klassenkameraden anzusiedeln ist.
- ii. Kleinere Klassen für gefährdete, leistungsschwache Schüler sind von Vorteil, vor allem dann, wenn grundlegende Bildungsziele erlangt werden sollen.
- iii. Leistungsschwache Schüler müssen hinsichtlich ihrer Partizipation im Unterricht und in Bezug auf ihre Verhaltensweise bei Arbeitsaufträgen genau beobachtet werden. Es soll sichergestellt werden, dass die Schüler Arbeitsaufträge verstanden haben, und somit einem Gelingen der jeweiligen Aktivität nichts im Wege steht. In regelmäßigen Abständen soll kontrolliert und wenn nötig eingegriffen werden. Leistungsschwachen Schülern soll zudem ermöglicht werden, dass sie innerhalb der Klasse, individuell oder in der kleinen Gruppe nochmals die Arbeitsanweisungen oder den Stoff erklärt bekommen. In diesem Zusammenhang schlagen Dappen und Isernhagen ein siebenstufiges Mentoring vor, welches auf

professionelle Art und Weise für eine Verbindung von Lehrern und Schülern sorgt, indem es die Kinder Schritt für Schritt an die zu erfüllenden Aufgaben, begleitet durch die Lehrperson, heranführt (Dappen und Isernhagen 2005).

- iv. Gefährdete Schüler sollen mit extra Material versorgt werden, das im Rahmen eines verlängerten Schultages oder Schuljahres bearbeitet werden kann. Hierbei kann es sich um Nachmittagsunterricht, ein Tutorenprogramm oder um ein Sommerschulprogramm handeln.
- v. Die Lehrerbildung soll Lehrer dazu befähigen, besondere Bedürfnisse bei Schülern zu erkennen und entsprechend damit umzugehen. Ein Kontakt zwischen den unterrichteten Lehrkräften und Fachleuten im Bereich Förderunterricht soll ermöglicht werden. Generell soll versucht werden, die Bedürfnisse der leistungsschwachen Schüler schon im Klassenzimmer zu erkennen, anstatt sie aus dem Klassenverband und der gewohnten Umgebung herauszuziehen, um dann erst zu intervenieren. Kovacs fordert zudem eine Förderung der Flexibilität, welche auch einen flexiblen Stundenplan beinhaltet (Kovacs 1998).
- vi. Lehrer sollen dazu ausgebildet werden, dass sie Bewertungen durchführen und diese als kontinuierlich, begleitende Komponenten des Unterrichts ansehen, die dazu dienen, die Effektivität des eigenen Unterrichts zu prüfen und einen immerwährenden Fortschritt im Lernen der Schüler sicherzustellen. Schüler sollten nicht nur durch Tests, sondern auch durch Beobachtungen hinsichtlich ihrer Unterrichtsmitarbeit und ihrer Leistung bei Arbeitsaufträgen geprüft werden. Die Erkenntnisse hieraus dienen der Schließung von Wissens- und Lernlücken und der Aufdeckung von falschen Konzeptionen seitens der Lehrkraft. Der Sinn von Leistungsprüfungen soll nicht sein, diese durchzuführen und mit den gleichen Fehlern fortzufahren, sondern ihr Sinn sollte darin bestehen,

Misstände aufzudecken und sie in der Zukunft zu vermeiden, beziehungsweise zu beseitigen. Die Einbindung von anderen Ländern sieht Kovacs hier als erstrebenswert, da hiermit Hilfsmittel für die Umsetzung entwickelt werden könnten und dabei von der Erfahrung anderer Länder profitiert werden würde. In diesem Zusammenhang wäre auch eine OECD-Datenbank über schulisches Versagen und Erfolg denkbar (Kovacs 1998).

- vii. In der amerikanischen Literatur wird bei den Präventionsmaßnahmen zudem aufgeführt, dass hinsichtlich des Alters der Schüler einer Klasse Vorkehrungen getroffen werden sollen, um zu vermeiden, dass Schüler viel jünger als ihre Klassenkameraden sind. Hierbei wird empfohlen, den Stichtag für die Einschulung terminlich nahe an den Tag des Schulbeginnes zu legen. Schulen, die spätere Stichtage benutzen (also den Schülern erlauben mit einem jüngeren Alter zu beginnen), haben höhere Wiederholungsraten als andere Schulen (Corman 2003).
- viii. In Bezug auf das US-amerikanische Schulsystem soll sichergestellt werden, dass die Leistungsanforderungen für jede Klassenstufe realistisch sind. Die Festlegung dieser Lehrplaninhalte und Leistungsstandards ist eine schwierige auf Versuch und Irrtum beruhende Unternehmung. Viele Anforderungen sind zu hoch angesetzt, so dass die meisten Schüler auch bei ständigem ausreichendem Lerneinsatz nicht in der Lage sind, diese zu erfüllen.

Eine landläufig geforderte Strategie ist kontrovers zu betrachten: Die Lockerung der Alters- und Klassenbindung und eine Einführung von Klassenzimmern, in denen Schüler mehrerer Alterszugehörigkeiten unterrichtet werden, die so in ihrer je eigenen Geschwindigkeit Lernfortschritte erzielen können sollen. Diese Strategie wird von Anhängern einer entwicklungsgemäß geeigneten Beschulung favorisiert, welche bewirken soll, dass das Selbstwertgefühl und die sozialen

Einstellungen der Schüler nachhaltig beachtet und entwickelt werden sollen. Fachleute, die allerdings die Literatur zum Durchfallen heranziehen und sich hier vor allem auf die zu erreichenden Lernfortschritte und Schulabbrecherzahlen beziehen, sind der Meinung, dass es sich bei der Beschulung von Schülern in verschiedenem Alter nur um eine verdeckte Wiederholung einer Klassenstufe handelt, die einfach einen anderen Namen bekommen hat. In diesem Zusammenhang sehen sie diese Art der Beschulung als ebenso kontraproduktiv an wie das Durchfallen im klassischen Sinne. Einige Autoren haben festgestellt, dass allein die Tatsache, älter als seine Klassenkameraden zu sein, auch ohne wiederholt zu haben, ein erhöhtes Risiko für einen Schulabbruch darstellt (Roderick 1994, 1995).

Nun soll darauf eingegangen werden, in welchen Forschungsgebieten der Transitionsbegriff untersucht wird, welche Gemeinsamkeiten es mit dem Verständnis in dieser Arbeit gibt und welche Konsequenzen sich daraus für die Einordnung dieser Arbeit ergeben.

3.4 Der Transitionsbegriff in der Forschung

Der Begriff „Transition“ wird in einer Vielzahl von Forschungsgebieten gebraucht und differiert dementsprechend in seinen Definitionen (Kralik et al. 2006). Dennoch ist diesen Definitionen gemein, dass Transitionen beschreiben, wie Menschen auf zeitlich definierte Phasen des Wandels reagieren und sich anpassen, und dabei sowohl ein spezifisches Bewältigungsergebnis als auch einen Wandel des Selbstkonzepts erfahren (Kralik et al. 2006).

Im Folgenden soll untersucht werden, wie Transitionen in der Literatur betrachtet werden. Dabei soll auf die Verwendung des Transitionsbegriffs und auf den Bewältigungsprozess in der Gesundheitsforschung, der Familienforschung und der Bildungsforschung eingegangen werden. Es soll hinterfragt werden, welche Eigenschaften und Kompetenzen in der Literatur beschrieben werden, die eine erfolgreiche Bewältigung begünstigen und inwiefern diese Ergebnisse generalisierbar sind. Wie schon mehrfach betont, ist nach Griebel und Niesel (2004) eine Transition dadurch charakterisiert, dass ein Individuum Diskontinuitäten auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene bewältigen muss. Das Augenmerk wird unter anderem darauf gerichtet, ob und wie die Bewältigung auf diesen drei Ebenen explizit oder implizit diskutiert wird.

3.4.1 Der Transitionsbegriff in der Gesundheitsforschung

Kralik, Visentin und Van Loon (2006) geben einen Überblick über den Forschungsstand zu Transitionen im Gesundheitswesen, insbesondere in der Pflege. Solche Transitionen umfassen den Übergang von dem Zustand der Gesundheit zu Krankheit, gravierende Veränderungen des Verlaufs einer Krankheit, das Krankheitserleben in einer Institution, die Mutterschaft, aber auch physische und psychische Zustandsänderungen, die durch den Übergang in den Ruhezustand, Umzüge oder „Midlife“-Krisen bedingt sind. Kralik et al. (2006) beschreiben drei Charakteristika von Transitionen, die die Definitionen in der betrachteten Literatur gemein haben:

- i. Bewegung oder Übergang von einem Punkt, einer Station zu einem/r nächsten Punkt/ Station. (Kralik et al. 2006)
- ii. Umwandlung oder Veränderung, i.e. Eingliederung, Integration oder Anpassung (Kralik et al. 2006)
- iii. Innere Reorganisation: Die Person lernt, sich anzupassen und die neuen Umstände in ihr Leben einzubinden (Kralik et al. 2006)

Eine erfolgreiche Bewältigung der Transition, die durch das Wiederholen einer Jahrgangsstufe entsteht, schließt diese Aspekte ebenfalls mit ein. Zunächst erfolgt die Nicht-Versetzung des Schülers, der dadurch in eine neue Klasse kommt. Er muss sich an sein neues Umfeld gewöhnen und neue Beziehungen aufbauen, um in die Klassengemeinschaft aufgenommen zu werden. Graduell erfolgt die innere Anpassung: Der Schüler passt sein Denken und Handeln sukzessive an seine neue Rolle als Mitglied der neuen Klasse an. So schafft er es, den neuen Kontext zu verinnerlichen und im Idealfall das Wiederholen als Chance zu betrachten und zu nutzen.

3.4.2 Der Transitionsbegriff in der Familienforschung

Der Transitionsbegriff umfasst in der Familienforschung unter anderem folgende Ereignisse: Die Mutterschaft, die Elternschaft, aber auch das Zerschlagen von Familien und den Verlust von Familienmitgliedern.

3.4.2.1 Mutterschaft

Die Transition zur Mutterschaft kann wie folgt definiert werden

„The transition to motherhood is one of the most common life transitions experienced by women, often signifying a period of great disruption“ (Nelson 2003, S. 466).

Werdende Mütter sind dabei vielfältigen Risiken ausgesetzt (Nelson 2003): So sind nicht nur die Gesundheit und das Wohlbefinden der Mutter und des Kindes, sondern auch die Stabilität der Familie gefährdet. Insbesondere können weitere Umstände wie eine schwierige und langwierige Erholung der Mutter oder die Unterbringung des Neugeborenen auf der Intensivstation die Stabilität der Familie unter Spannung setzen (Nelson 2003).

Gemeinsam mit dem Gegenstand dieser Arbeit ist, dass diese Transition eine Lebensphase ist, die mit bedeutendem Risiko und Belastungen verbunden ist. Ebenso bestehen Auswirkungen auf Beziehungen zu weiteren Personen und wechselwirkende Interaktionen mit diesen Personen. Nicht zuletzt besteht eine Abhängigkeit der Entwicklung vom Kontext. Nun werden exemplarisch die Transition zur Elternschaft und die Transition der Ehescheidung beschrieben.

3.4.2.2 Elternschaft

Die Transition von der Paarbeziehung zur Elternschaft erfordert eine Anpassung beider Elternteile an die Existenz des Kindes. Ein bedeutender Literaturstrang, der die Elternschaft als eine Krise sieht, betrachtet die Familie als ein integriertes System (Russell 1974). Dies hat zur Folge, dass der Eintritt neuer Mitglieder in die Familie eine Neuorganisation dieses Systems erfordert (Russell 1974). Diese Anpassung ist für Mütter signifikant schwieriger als für Väter (Hobbs und Cole 1976). Dabei sei der Beginn der Elternschaft jedoch eher als Transition denn als Krise zu verstehen, da in vorangegangener Forschung die große Mehrheit der befragten Eltern zwar von einigen Problemen, aber nicht von schwerwiegenden oder sehr ernststen Problemen berichteten (Hobbs und Cole 1976).

Hobbs und Wimbish (1977) nennen verschiedene Ursachen von Schwierigkeiten bei der Anpassung an das erste Kind. Für den Vater sind die Zufriedenheit mit der Ehe nach der Geburt, das Alter, die Schwangerschaft, ob geplant oder ungeplant gewesen, sowie die Anzahl weiterer gewünschter Kinder von großer Bedeutung, und ob das Wunschkind ein Mädchen oder Junge ist (Hobbs und Wimbish 1977). Für die Mutter sind hierbei insbesondere ihr Alter und das Alter des Kindes entscheidend (Hobbs und Wimbish 1977).

Der Charakter dieser Transition soll durch eine Betrachtung der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene beleuchtet werden.

Auf individueller Ebene nehmen persönlicher Stress und Stress in der Paarbeziehung nach der Geburt des ersten Kindes zu, vor allem bei den Müttern (Miller und Sollie 1980). Inwiefern die Anpassung von Frauen als schwierig empfunden wird, hängt nach Kalmuss, Davidson und Cushman (1992) vor allem davon ab, wie die Erwartungen an die Mutterrolle sich mit den tatsächlichen Erfahrungen decken: Besonders wenn die Erwartungen die Realität hinsichtlich

der Beziehungen zu ihrem Ehemann, dem physischen Wohlbefinden, der Kompetenz als Mutter und der Zufriedenheit mit der Mutterrolle überstiegen, empfanden Mütter die Anpassung nach Geburt des Kindes als schwierig. Im Zeitverlauf nehmen die Unterschiede zwischen Müttern und Vätern in verschiedenen psychologischen und sozialen Dimensionen zu (Cowan et al. 1985). Insgesamt gibt es vermehrt Konflikte, welche offensichtlich zu einer geringeren Zufriedenheit mit der Heirat beitragen (Cowan et al. 1985).

Auf der interaktionalen Ebene verändert sich eine Paarbeziehung in verschiedenen Dimensionen (Belsky et al. 1983): Die Ehe, gemeinsame Freizeitaktivitäten, die Wahrnehmung der Beziehung im Hinblick auf Romantik, Freundschaft und Partnerschaft, sowie die Interaktion der Ehepartner passen sich an die neue Situation mit Kind an. Die Ergebnisse von Russel (1974) deuten darauf hin, dass Babies auf ihre Mütter und Väter erfüllend wirken; in höherem Maße als dies durch die Beziehung der Elternteile zueinander der Fall ist. Die Interaktion mit dem Ehepartner und das Erziehungsverhalten der Elternteile hängen nach Belsky (1979) voneinander ab. Folgende Befunde wurden beschrieben: Ehefrauen haben möglicherweise einen größeren Einfluss auf die väterliche Erziehung als umgekehrt; die Interaktion zwischen den Eheleuten kann in manchen Fällen die Erziehung einschränken; und in anderen Fällen kann ein aktives Erziehungsverhalten zu einer glücklichen Interaktion der Eheleute führen (Belsky 1979). Dagegen deuten die Ergebnisse von McHale und Huston (1985) darauf hin, dass die Elternschaft nicht die Gefühle der Ehepartner füreinander oder die Zufriedenheit mit der Heirat beeinträchtigt. Die Autoren betonen die Bedeutung von Kontrollgruppen bei der Analyse der Zufriedenheit, da viele Veränderungen, die mit der Elternschaft assoziiert seien, auch bei kinderlosen Paaren auftreten würden (McHale und Huston 1985).

Auf kontextueller Ebene ergeben sich nach Rossi (1968) Schwierigkeiten, welche nach gängiger Meinung schwieriger sind als die Transition in das Berufsleben und die Ehe:

- i. Die Kultur sieht keine Möglichkeit vor, die Elternschaft abzulehnen oder eine ungewollte Schwangerschaft abzutreiben
- ii. Der Übergang von der Heirat zur ersten Schwangerschaft ist ein Scheitelpunkt im Leben erwachsener Frauen
- iii. Die Transition ist bei Geburt des Kindes sehr abrupt
- iv. Es fehlen Richtlinien, um in der Rolle als Elternteile erfolgreich zu sein

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Bewältigung dieser Transition Parallelen zur Bewältigung der Transition des Wiederholens einer Jahrgangsstufe aufweist. Es entsteht eine Diskontinuität, die bewältigt werden muss, und diese Bewältigung kann erfolgreich sein oder nicht. Zudem lässt sich die Bewältigung in der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen Ebene beschreiben.

3.4.2.3 Ehescheidung

Bei der Betrachtung einer Ehescheidung als Transition wird diese als Prozess und nicht als singuläres Ereignis verstanden (Buehler und Langenbrunner 1987). Nach Buehler und Langenbrunner (1987) werden folgende Variablen in der Lebensereignisforschung häufig herangezogen: Das Ereignis selbst – ob ein definiertes Ereignis in einem definierten Untersuchungszeitraum eingetreten ist; die Intensität der Unterbrechung – bewertet durch Dritte oder das befragte Individuum selbst; die Bereiche des Lebens, die sich verändern – erfasst durch empirische Untersuchung oder Nutzung von a priori definierten Stressoren. Zudem werden die soziale und subjektive Erwünschtheit genannt, in der Untersuchung aber nicht mit eingeschlossen.

Diese Transition wird wiederum auf der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene beleuchtet.

Auf individueller Ebene zeigen Initiatoren und Nicht-Initiatoren einer Scheidung ähnliche emotionale Reaktionen (Buehler 1987). Dabei sind jedoch die Zeitpunkte dieser Reaktionen verschieden: Die Initiatoren von Scheidungen berichteten stärkeren Veränderungen, mehr Stress und mehr persönlichem Wachstum im zweiten Halbjahr nach der Scheidung. Die Nicht-Initiatoren erfuhren eine höhere Intensität dieser Faktoren im vierten Halbjahr nach der Scheidung (Buehler 1987).

Die Mehrheit der befragten Frauen in der Untersuchung von Hayes und Anderson (1993) schaffte es durch Arbeit und Freundschaften, innerhalb von fünf Jahren nach der Scheidung ein positives Selbstkonzept zu etablieren. Zudem führte die Transition zu einer erweiterten Genügsamkeit und höherer Zufriedenheit mit dem Leben (Hayes und Anderson 1993). Die Hälfte der befragten Frauen berichtete zudem von einer Steigerung der Errungenschaften, der Unabhängigkeit und der Privatsphäre.

Auf interaktionaler Ebene können unterstützende Freundschaften den Stress während und nach der Scheidung abfedern; durch emotionale und aktive Unterstützung sowie durch gemeinsame Freizeitaktivitäten (Hayes und Anderson 1993). Zudem änderte sich die Beziehung zu den Kindern: Kinder von geschiedenen Eltern zogen mit höherer Wahrscheinlichkeit aufgrund von Uneinigkeiten aus, lebten mit höherer Wahrscheinlichkeit in nichtehelichen Beziehungen und hatten mit höherer Wahrscheinlichkeit selbst Kinder in solchen Beziehungen als Kinder von nicht geschiedenen Eltern (Cherlin et al. 1995). Dabei ist jedoch zu beachten, dass letzteres nur für eine Minderheit der beobachteten Personen zutraf.

Auf kontextuelle Ebene ist die wirtschaftliche Reaktion von Frauen auf eine Scheidung zu nennen (Hayes und Anderson 1993): Wenige Frauen in der Stichprobe hatten sich ausreichend mit der Altersvorsorge beschäftigt, wodurch die finanzielle Absicherung des Ruhestandes gefährdet war. Das Einkommen und Vermögen der meisten Frauen lag zum Zeitpunkt der Scheidung nahe der Armutsgrenze.

Wiederum bleibt festzuhalten, dass die Bewältigung dieser Transition Parallelen zur Bewältigung der Transition des Wiederholens einer Jahrgangsstufe aufweist. Es entsteht eine Diskontinuität, die bewältigt werden muss, und diese Bewältigung kann erfolgreich sein oder nicht. Zudem lässt sich die Bewältigung in der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen Ebene beschreiben.

3.4.3 Der Transitionsbegriff in der Bildungsforschung

Es bleibt festzuhalten, dass der Transitionsbegriff zwar in verschiedenen Domänen herangezogen wird, aber der Verwendung jeweils Definitionen unterliegen, die sich in entscheidenden Dimensionen gleichen oder zumindest ähnlich sind. Das Hauptinteresse gilt der Bildungsforschung, daher seien im Folgenden Bildungsübergänge betrachtet, die in der Literatur als Transitionen charakterisiert werden. Dadurch soll eine Positionierung dieser Arbeit ermöglicht werden.

Die Übergänge von der Familie in eine Tageseinrichtung, von dieser in den Kindergarten, von der Familie in den Kindergarten und vom Kindergarten in die Schule und deren unterliegende theoretische Ansätze wurden schon ausführlich präsentiert.

Daher sollen nun andere systematische Übergänge im deutschen Bildungssystem im Hinblick auf die unterliegenden Definitionen des Transitionsbegriffs bzw. deren Charakteristika dargestellt werden. Zunächst sei der Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe betrachtet.

3.4.3.1 Von der Primarstufe zur Sekundarstufe

Sirsch (2003) betrachtet diese Transition als kritisches Lebensereignis mit Potenzial für Veränderungen. Schüler haben sowohl positive als auch negative Erwartungen und Gefühle bezüglich dieser Transition, sie nehmen sie als Bedrohung und als Chance wahr (Sirsch 2003). Auch wenn viele Schüler diese Transition relativ reibungslos meistern können, so beinhaltet diese für einen nicht unerheblichen Anteil von Schülern eine herausfordernde und störende Wirkung auf das Selbstkonzept und auf soziale Beziehungen (Seidman et al. 1994). Die zeitliche Komponente ist ein wesentlicher Bestandteil des Transitionsbegriffs. Die Transition von der Primar- zur Sekundarstufe fällt mit physischen, psychologischen und sozialen Veränderungen, die durch die Pubertät bedingt sind zusammen (Lord et al. 1994).

Individuelle Unterschiede in der Wahrnehmung der Transitionserfahrung werden durch soziale Anpassung und die Haltung gegenüber der Schule sowie das Verhalten eines Schülers prognostiziert (McDougall und Hymel 1998). Selbstwert und Selbstwahrnehmung nehmen im Übergang von der Elementar- zur weiterführenden Schule durch die Anpassung an die neue Schule, den Aufbau neuer sozialer Netzwerke und die Wahrnehmung neuer sozialer Rollen zunächst in der Tendenz ab. Auch schulische Leistungen fallen direkt nach der Transition zunächst ab (Chung et al. 1998).

Je weiter die Anpassung fortschreitet, desto mehr nimmt der Selbstwert der Schüler jedoch wieder zu (Wigfield et al. 1991). Insgesamt fungiert ein positives Selbstkonzept in schulischer und sozialer Dimension als Schutzfaktor für die positive Bewältigung der Transition, ein negatives Selbstkonzept hingegen als Risikofaktor (Elben et al. 2003; Lord et al. 1994). Nach den Ergebnissen von Elben et al. (Elben et al. 2003) nimmt

das individuell wahrgenommene Stresserleben von Schülern nach erfolgreichem Schulübergang ab. Dies war bei Mädchen in höherem Maße der Fall als bei Jungen.

Auf interaktionaler Ebene ergeben sich Veränderungen der Rolle eines Individuums gegenüber Eltern, Lehrern und Gleichaltrigen und der damit einhergehenden Anforderungen (Lord et al. 1994). Wie an anderer Stelle schon herausgearbeitet, beeinflussen die Beziehungen die Bewältigung entscheidend. Beispielsweise können enge Freundschaften die Bewältigung der Transition von der Primarstufe zur weiterführenden Schule durch die soziale Unterstützung erleichtern (Fenzel und Blyth 1986).

Mit dieser Transition ändert sich der schulische Kontext. Der Wettbewerb zwischen den Schülern nimmt zu, die Bewertung wird tendenziell strenger und persönliche Interaktionen mit Peers und Lehrern werden distanzierter (Lord et al. 1994; Eccles und Midgley 1989). Smith (2003) formuliert es wie folgt:

„Managing any transition in the education system is hazardous, but at least when children go from, say, primary to secondary school, written records are passed on so that the secondary school has some information about its new pupils and especially about any problems they have experienced, academic or social. Further, each pupil is usually moving only a small distance and goes with most of her/his peer group.“ (Smith 2003, S. 91).

Von dem relativ kleinen, persönlicheren und aufgabenorientierten Umfeld der Primarschule wechseln Schüler in eine größere, strukturiertere, unpersönlichere und leistungsorientierte Sekundarschule (Chung et al. 1998).

„This discontinuity in both school structure and social roles requires significant adaptive efforts from early adolescents, and, for some, these transitions can be stressful and challenging“ (Chung et al. 1998, S. 83f.)

Auch Simmons et al. (1987) betonen den diskontinuierlichen Charakter des Übergangs von der Primar- zur Sekundarstufe. Die Ergebnisse von Crockett et al. (1989) deuten darauf hin, dass sowohl ein jüngeres Alter als auch wiederholte schulische Transitionen negative Auswirkungen auf Schulnoten und das Selbstbild haben.

3.4.3.2 Übergang von der Schule in tertiäre Bildungseinrichtungen

Nun soll auf Literatur eingegangen werden, die den Übergang von der Schule in tertiäre Bildungsinstitutionen wie Universitäten oder Fachhochschulen als Transition betrachtet.

Studienanfänger haben nach Parker et al. (2004) eine Reihe von Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, die von elementarer Bedeutung für künftigen Erfolg im Studium sind: Dazu gehören die Bildung und Aufnahme neuer Beziehungen, die Veränderung bestehender Beziehungen zu den Eltern und zur Familie, die Studien- und Lernorganisation sowie die Aufgabe, als unabhängige Erwachsene zu leben und für sich selbst zu sorgen. Dies führt dazu, dass die Transition von der Schule zur Universität ist für die meisten Individuen besonders stressbelastet ist (Perry et al. 2001). Auch Gerdes und Mallinckrodt (1994) beschreiben Entwicklungs- bzw. Anpassungsaufgaben, die Studienanfänger zu bewältigen haben. So sei eine Anpassung auf akademischer, sozialer und emotionaler Ebene nötig.

Als individuelle Einflussfaktoren auf die Bewältigung des Übergangs von der Schule zur Universität zählen beispielsweise die emotionale Intelligenz und die Sozialkompetenz, welche stark mit akademischem Erfolg korreliert (Parker et al. 2004; Parker et al. 2005; Parker et al. 2006). Emotionale Intelligenz ist nach Parker (2005) eine wichtige Determinante für die erfolgreiche Bewältigung der Transition von der Schule zur Universität. Im Gegensatz dazu haben Studenten, die die Universität ohne Abschluss verließen, signifikant geringere emotionale und soziale Kompetenzen (Parker et al. 2006).

Von elementarer Bedeutung ist es ebenfalls, dass die Erwartungen des angehenden Studenten und das Lehrangebot zueinander passen:

„[...] an adequate match between students' expectations and their course-university combinations is a significant determinant in a successful transition from school to higher education (James 2000, S. 1).

Insbesondere der Anstieg des Lernvolumens gegenüber der Schule und Probleme mit Zeitmanagement können zu Sorgen bezüglich der individuellen akademischen Leistung führen (Ballinger 2003). Aber auch die Kombination von Schule und (Teilzeit-) Arbeit stellt ein von Universitätsstudenten häufig genanntes Problemfeld dar (Hillman 2005).

Auf interaktionaler Ebene sind Studenten gefordert, neue Beziehungen aufzunehmen und aufzubauen (Tao et al. 2000). Dabei korreliert die Wahrnehmung sozialer Unterstützung positiv mit der Anpassung und der Bewältigung des Überganges (Tao et al. 2000).

Kantanis (2000) beschreibt den Übergang von der Schule zur Universität als eine soziale Transition, deren erfolgreiche Bewältigung unter anderem dadurch gefördert werden kann, dass Schule und Universität kooperieren, Lehrer auf den Übergang vorbereiten und Hochschullehrer die Studenten empfangen; und letztere sich in Gruppen organisieren und Schwierigkeiten gemeinsam bewältigen.

Ein Tutor aus einem höheren Semester oder ein Mentor mit Lehrauftrag kann wertvolle Unterstützung, Rat und Ermutigung bei der Bewältigung des Übergangs gewähren (Ballinger 2003). Auch Peel (2000) nennt die Qualität des Kontakts zu Hochschullehrern als wesentlichen Einflussfaktor auf die Zufriedenheit und das Engagement von Studienanfängern.

Besteht darüber hinaus eine Kongruenz der Bildungsaspirationen eines Schülers und seinen Eltern, so ergibt diese eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass dieser Schüler eine tertiäre Bildungseinrichtung besucht (Kim und Schneider 2005).

Zuletzt sei die kontextuelle Ebene betrachtet. Nach Matthews (1957) ist es ein generelles Problem, dass sich Bildungsinstitutionen nur begrenzt aufeinander abstimmen:

"The temple of learning has many floors but one thing is common to those in charge of every floor – they are dissatisfied with the training given on the floor below. It is what you might call an endemic complaint." (Genn 1971, S. 7; nach Matthews 1957, S. 116)

So kann ein abgestuftes, in verschiedene Institutionen gegliedertes Bildungssystem dazu führen, dass Individuen ein „Bildungsturnier“ durchlaufen, in dem auf jeder Stufe nochmals selektiert wird (Ono 2001). Zu möglichen Folgen zählt das Aufkommen von „shadow education“, das heißt von Bildungsinstitutionen mit der Zielsetzung, die Chancen von Schülern bezüglich ihrer Bildungsziele zu steigern (Stevenson und Baker 1992). Schüler aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status nehmen solche Bildungsangebote verstärkt wahr; bestimmte Bildungsangebote verbessern die Chancen auf ein Universitätsstudium signifikant (Stevenson und Baker 1992). Dieser Mechanismus trägt dazu bei, dass soziale Vorteile über Generationen hinweg aufrecht erhalten werden können (Stevenson und Baker 1992).

Es ist ein internationales Problem, dass der Übergang von der Schule zur Universität nicht institutionell geplant ist und begleitet wird (Smith 2003). Dies wird als ein wesentlicher Grund dafür gesehen, dass viele Studenten die Universität ohne Abschluss verlassen (Smith 2003), wobei insbesondere das erste Jahr an der Universität für ein erfolgreiches

Studium entscheidend ist (Hillman 2005). Nach Smith (2003) sind verschiedene Mechanismen zur Verbesserung der Bewältigung dieses Übergangs denkbar, wie z.B. Summer Schools, Schnupperkurse oder das Angebot von Kursen, die verwandte Fähigkeiten wie beispielsweise sprachliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeiten trainieren.

Allgemein steigt der Anteil der Universitätsstudenten, die nach einiger Zeit im Beruf an die Universität gehen oder zurückkehren (Marland 2003). Durch die Heterogenität der individuellen Erfahrungen sind viele Studenten damit konfrontiert, dass sich ihre Erfahrungen nur begrenzt mit den geforderten beziehungsweise erfordernten Kompetenzen decken (Marland 2003).

3.4.3.3 Übertritt von der Schule in den Beruf

Ebenso ist der Übergang von der Schule bzw. Hochschule in das Berufsleben in der Literatur als Transition untersucht worden. Dieser kann als ein Prozess gesehen werden, der sich sukzessive während der Schulzeit aufbaut und darüber hinaus andauert (Lent et al. 1999). Die erfolgreiche Bewältigung dieser Transition hängt davon ab, wie Schüler frühere Entwicklungsaufgaben bewältigt haben (Lent et al. 1999). Folgenden Determinanten beeinflussen diese Transition:

„The school-work transition links three different parties (youth, schools, and employers), and problems can arise from shortcomings in one or more parties, from problems of information flow between them, or from problems in their relationships“ (Rosenbaum et al. 1990, S. 264)

Nach diesem Verständnis ist die Transition von der Schule in das Berufsleben durch die wechselseitige Interaktion von drei Parteien, nämlich Individuen, Schulen und Arbeitgeber charakterisiert. Darüber hinaus spielt die Unterstützung durch die Eltern eine wichtige Rolle beim Übergang in das Berufsleben. Der Bildungshintergrund der Eltern entscheidet darüber, wie wirksam diese Unterstützung letztlich ist (Bynner 1998).

Kritisch ist es, wenn die Parteien selbst, ihre Kommunikation oder ihre Beziehungen zueinander Defizite aufweisen (Rosenbaum et al. 1990). Dies ist konsistent mit der Betrachtung der Transitionsbewältigung auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene, wenn man sowohl die Schulen als auch die Arbeitgeber als Organisation (Kontext) und als Zusammenwirken von Akteuren (Interaktionen) versteht.

In der Studie von Blustein et al. (2002) sahen Individuen aus Familien mit höherem sozialen Status berufliche Tätigkeiten eher als Quelle persönlicher Zufriedenheit, sowie die Weiterentwicklung des Selbstkonzepts und den Zugriff auf Ressourcen der Umwelt förderlich an. „Erkundungsaktivitäten“ bezüglich möglicher Berufe und das Umfeld sind bedeutende Einflussfaktoren auf die erfolgreiche Bewältigung (Blustein et al. 1997; Swanson und Fouad 1999). Darüber hinaus spielt es eine wichtige Rolle, wie die Identität die von den erzielten Leistungen und erlernten Qualifikationen beeinflusst wird, zur angestrebten Berufstätigkeit passt (Bynner 1998). Die Verfolgung spezifischer beruflicher Ziele hat positive Wirkungen auf das Wohlergehen (Haase et al. 2008). Die Zielorientierung ist hinsichtlich der erfolgreichen Transitionsbewältigung besonders für benachteiligte Schüler wichtig, die wenig gesellschaftliche Unterstützung und Halt erfahren (Haase et al. 2008).

Gegenwärtige Entwicklungen wie der Anstieg der durchschnittlichen Ausbildungsdauer, die Vielzahl der Möglichkeiten, und geringe institutionelle Unterstützung bestimmen die Transition von der Schule in das Berufsleben (Mortimer et al. 2002). Lamb und McKenzie (2001) betonen die Wirkung von Förderungs- und Präventivmaßnahmen für Schüler, die nach ihrem Abschluss Probleme haben, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen.

Generell sind Absolventen heutzutage damit konfrontiert, dass sie im Vergleich zu vorangehenden Generationen tendenziell niedrigere Löhne bekommen, tendenziell länger auf ihre erste Anstellung warten müssen und einem höheren Risiko ausgesetzt sind, temporär arbeitslos zu sein (Ryan 2001), wobei dies keineswegs ein neues Phänomen darstellt (Rosenbaum et al. 1990).

3.5 Forschungslücke und Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Anforderungen der Bewältigung von Transitionen im Bildungssystem zwar einerseits spezifische Komponenten beinhalten (Institution, Akteure, Kontext, Alter und Entwicklungsstand des Individuums), andererseits jedoch deutliche Parallelen hinsichtlich der Bewältigung existieren. Individuelle Erwartungen, Haltungen, Kompetenzen und das Selbstkonzept beeinflussen die Bewältigung. Auf interaktionaler Ebene tragen Beziehungen, in denen Austausch, Unterstützung und Verständnis gegeben sind, zur Bewältigung bei. Eine geringe Distanz der Kontexte, Maßnahmen zur Eingewöhnung und zur Begleitung führen ebenfalls zu einer besseren Bewältigung.

Wie schon herausgearbeitet, qualifiziert sich das Wiederholen einer Jahrgangsstufe als Transition im Sinne dieser Arbeit. Das Wiederholen einer Jahrgangsstufe stellt dabei ein normatives Förderungsinstrument für Schüler dar, die das Klassenziel nicht erreichen. Die Wirksamkeit ist umstritten; ablehnende Stimmen sind in der Überzahl.

Wie gezeigt wurde, sind Schulversagen und Wiederholen in der Literatur bereits sehr umfassend untersucht worden. Auch der Transitionsbegriff wird oft herangezogen, und zwar in verschiedenen Forschungsgebieten. Die Lücke, die diese Arbeit zu füllen versucht, ist die explizite Betrachtung des Wiederholens als schulische Transition unter Berücksichtigung von Einflussfaktoren und Konsequenzen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene. Nun folgt das vierte Kapitel mit der empirischen Untersuchung von Realschülern in der Mittelstufe.

Empirische Analyse

4. Untersuchung der Transition

In diesem Kapitel wird die empirische Analyse dargestellt. Dabei werden zunächst das Forschungsdesign und der Untersuchungsgegenstand vorgestellt. Es folgt eine Darstellung des Untersuchungsinstruments, des verwendeten Fragebogens sowie eine Beschreibung der Datenerhebung. Anschließend wird auf die empirische Untersuchung der Daten im Querschnitt und im Längsschnitt eingegangen. Dabei werden jeweils die deskriptive Statistik, die Methodik sowie die Ergebnisse präsentiert und diskutiert. Im darauf folgenden Schlusskapitel werden die Ergebnisse zusammengefasst, nochmals ganzheitlich diskutiert und die Implikationen herausgearbeitet.

4.1 Forschungsdesign und Untersuchungsgegenstand

Ziel der Analyse ist es, folgende Forschungsfragen im Rahmen der Untersuchung zu beantworten:

- i. Ist das Wiederholen einer Jahrgangsstufe eine Transition wie theoretisch hergeleitet?
- ii. Wenn ja, welche Unterschiede der Angaben der Wiederholer vor und nach der Transition lassen auf eine Entwicklung im Sinne einer solchen schließen und umgekehrt, wie drückt sich diese Entwicklung aus?
- iii. Worin können Ursachen gesehen werden, die relativ zur Kontrollgruppe zur Transition durch die Nicht-Versetzung in der siebten Jahrgangsstufe führen?
- iv. Welche Konsequenzen bzw. Unterschiede zeigen die Wiederholer nach der Transition relativ zur Kontrollgruppe?

- v. Zeigen sich systematische Unterschiede im Vergleich der Wiederholer der siebten Jahrgangsstufe mit der Gruppe der gefährdeten Schüler, die die Versetzung noch schaffen?
- vi. Existieren bleibende Unterschiede zwischen Wiederholern und Kontrollgruppe hinsichtlich der schulischen Leistung und der erreichten Abschlussnote?

Dabei ist es von besonderem Interesse, inwiefern sich Unterschiede zwischen Wiederholern, Nicht-Wiederholern und versetzungsgefährdeten Schülern bestehen. In einer Querschnittanalyse werden die Wiederholer mit den letzteren beiden Gruppen verglichen. Können signifikante Unterschiede festgestellt werden, so ist dies als Indiz dafür zu sehen, dass die Wiederholer durch den diskontinuierlichen Charakter einer Transition auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene beeinflusst sind. Die Untersuchung im Längsschnitt soll beantworten, ob das Wiederholen einer Jahrgangsstufe eine Transition im Sinne der Definition ist und wie sich die Schüler, die eine Jahrgangsstufe wiederholen, im Längsschnitt entwickeln. Zudem stellt sich die Frage, ob letztlich auf Basis der vorgestellten Faktoren Prognosen gemacht werden können, ob ein Schüler eine Transition im Sinne des Wiederholens einer Jahrgangsstufe erfolgreich bewältigen kann.

Zur Überprüfung der theoretischen Ausführungen wird eine quantitative Analyse herangezogen. So ist es möglich, eine relativ große Zahl von Schülern zu analysieren und dadurch mittels statistischer Analyseverfahren Schlüsse auf das Geschehen der Gesamtpopulation der Realschüler in Bayern zu ziehen. Konkret wurden nichtparametrische Rangtests verwendet, die keine Normalverteilung der Untersuchungsdaten erfordern und für kleine Stichprobengrößen geeignet sind (Nachtigall und Wirtz 1998). Der Untersuchung wurde das gängige Signifikanzniveau $\alpha = 0,05$ zu Grunde gelegt.

Zum einen wurde auf den Mann-U-Whitney Test zurückgegriffen. Dieser setzt voraus, dass ein ordinales Skalenniveau vorliegt und dass die Stichproben unabhängig voneinander sind (Nachtigall und Wirtz 1998). Wie dies nahelegt, erlaubt der Mann-U-Whitney Test den Vergleich von zwei unabhängigen Stichproben, den Vergleich zwischen Gruppen. In diesem Fall wurde dieser Test zur Analyse im Querschnitt genutzt. So sind die Voraussetzungen erfüllt. Es kann getestet werden, ob die Wiederholer bezüglich der Rangplätze der herangezogenen Merkmale der gleichen Gesamtheit angehören wie die Gruppe der versetzungsgefährdeten Schüler oder wie die Kontrollgruppe; oder ob dies nicht der Fall ist (Nachtigall und Wirtz 1998).

Zum anderen wurde der Wilcoxon Paarvergleichstest verwendet, der den Vergleich von zwei abhängigen Stichproben erlaubt. Voraussetzungen für diesen Test sind, dass die Differenzen der untersuchten Variablen ordinal skaliert sind und dass die Werte sich paarweise zuordnen lassen (Nachtigall und Wirtz 1998). Dies ist gegeben. Somit wird dieser herangezogen, um die longitudinale Entwicklung der Wiederholer zu analysieren.

Es wird erwartet, dass die Ergebnisse wie nachfolgend angerissen ausfallen. Wenn von einer Normalverteilung von Talent und Intelligenz ausgegangen wird und eine Vielzahl von weiteren Faktoren unabhängig von diesen verteilt sind und den Schulerfolg stark beeinflussen, so müssen Wiederholer im Vergleich zur Kontrollgruppe überdurchschnittlich benachteiligt sein. Konkret heißt das, dass diejenigen Faktoren, welche in 3.1 als ursächlich für das Schulversagen herausgearbeitet worden sind, in der Gruppe der Wiederholer überproportionales Gewicht haben und somit die Transition „Wiederholung einer Jahrgangsstufe“ auslösen.

Im Vergleich der Wiederholer mit den Gefährdeten wird erwartet, dass die Wiederholer in den betrachteten Faktoren stärker benachteiligt sind und infolge die Bedrohung der Nicht-Versetzung nicht abwenden können. Wenn die

Ergebnisse dies belegen können, reiht sich diese Arbeit in die Literatur ein, die schulisches Versagen von definierten Faktoren abhängig macht und somit Ansatzpunkte für Gegenmaßnahmen bietet.

In der längsschnittlichen Untersuchung der Wiederholer wird erwartet, dass ein Wandel der Selbsteinschätzung zwischen beiden Befragungszeitpunkten deutlich wird. Diese Erwartung liegt in der Annahme begründet, dass das Wiederholen eine Transition ist, welche bewältigt werden muss und dadurch eine Anpassung erfordert. Somit erfahren die Wiederholer zwangsläufig eine Entwicklung, ob bewusst oder unbewusst und ob zum Besseren oder zum Schlechteren.

4.2 Zentrale Wirkungsmechanismen

In diesem Abschnitt sollen kausale Wirkungsmechanismen aufgegriffen werden, die hinsichtlich der Bewältigung von Transitionen, des Schulerfolges und der Interpretation der Forschungsergebnisse bedeutsam sind. Es wird eine Unterteilung in Entwicklungsfaktoren auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene vorgenommen, die den Entwicklungspfad der Jugendlichen maßgeblich determinieren. In diesem Zusammenhang werden zentrale Aspekte der theoretischen Ausführungen wieder aufgegriffen.

4.2.1 Entwicklung auf individueller Ebene

Wie theoretisch begründet, gibt es eine Reihe von Einflussfaktoren auf individueller Ebene, die sich auf die Fähigkeit auswirken, Transitionen zu bewältigen. Aus diesen sind auf individueller Ebene folgende zu nennen: Das Selbstkonzept, das die Selbstwirksamkeit, den Selbstwert und das Selbstbewusstsein sowie die Identität und deren Entwicklung umfasst. Dies überschneidet sich mit der psychosozialen Entwicklung nach Erikson (1980) und der Theorie der Entwicklungsaufgaben. In dieser spielt die Kompetenz eine wesentliche Rolle, welche als Fähigkeit definiert ist, Umwelt- und persönliche Ressourcen zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben zu nutzen (Waters und Sroufe 1983). Zudem spielen Bewältigungsstrategien, die Motivation, das Lernverhalten und die Einstellung zur Schule eine wichtige Rolle. Aus diesen Einflussfaktoren lassen sich folgende Annahmen ableiten, auf welchen wiederum die Untersuchungshypothesen aufgebaut werden:

- I. Ein positives Selbstkonzept und eine positive Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit führen zu positiver Bewältigung von Transitionen*

Das Selbstkonzept schließt die Identität, den Selbstwert und die wahrgenommene Selbstwirksamkeit eines Individuums mit ein. Es

wird erwartet, dass ein positives Selbstkonzept zu einer positiven Bewältigung von Transitionen verhilft. Zum einen ist die Entwicklung der Identität im Jugendalter gekennzeichnet durch hohe Verletzlichkeit, die durch die Findung der sozialen Position eines Jugendlichen gekennzeichnet ist und sich in zunehmender Orientierung an Gleichaltrigen ausdrückt (Erikson 1980). Eine positive Entwicklung zu einer gesunden Persönlichkeit ist dadurch gekennzeichnet, dass ein Individuum innere und äußere Konflikte bewältigen kann (Erikson 1980). Des Weiteren spielt der Selbstwert einer Person eine wesentliche Rolle bei der Haltung eines Individuums gegenüber der Schule (Kaplan 1997) und bei Bewältigungsverhalten (Donnellan et al. 2005; Trzesniewski et al. 2006). Dieser ist nach Rosenberg und Simmons (1971) unter anderem durch schulische Leistungen und Aspirationen determiniert. Letztere wirken positiv auf den Bildungserfolg (Haller und Portes 1973) und auf das künftige Selbstwertgefühl (Rosenberg und Simmons 1971). Auch der Selbstwirksamkeit wird eine Schlüsselrolle bezüglich der Bewältigung von schwierigen Situationen zugeschrieben (Bandura 1977; Bandura 1982a). Aus der Wirkung dieser und anderer, in vorherigen Ausführungen erläuteter Bestandteile des Selbstkonzepts wird geschlossen, dass ein positives Selbstkonzept hilfreich für die Bewältigung von schulischen Transitionen ist.

II. Effektive Bewältigungsstrategien (effektives Coping), auf die ein Individuum zurückgreifen kann, tragen zu positiver Bewältigung von Transitionen bei.

Es wird erwartet, dass ein Individuum, welches positive Bewältigungsstrategien nutzt, eine Diskontinuität im Sinne der Theorie der kritischen Lebensereignisse eher als Chance für eine positive Entwicklung denn als Krise wahrnehmen und nutzen kann (Filipp 1995). Nach der Stresstheorie spielt dabei die subjektive Wahrnehmung und Bewertung der Belastungssituation eine entscheidende Rolle, ob eine Situation als stressauslösend empfunden wird (Lazarus 1995). In dieser Arbeit wird unterstellt, dass das Wiederholen einer Jahrgangsstufe durch Diskontinuitäten auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene Stress auslöst, welcher bewältigt werden muss. Ob diese Bewältigung erfolgreich sein kann, ist nach Lazarus (1995) vom Ausmaß und der Dauer der Veränderung, von der Erwünschtheit, der Kontrolle durch das Individuum und von seinen verfügbaren Ressourcen abhängig. Darüber hinaus wurde hergeleitet, dass aktive, planende und problemlösende Bewältigungsstrategien positive Einflüsse auf die Bewältigung erwarten lassen; wohingegen vermeidende, mit Aggression verbundene oder fehlende Coping-Strategien sich tendenziell negativ auf die Bewältigung auswirken.

III. Die Motivation beeinflusst das Lernverhalten und das Engagement in der Schule und somit auch die Bewältigung von Transitionen positiv.

Nach Deci und Ryan (1993) ist die Motivation eines Individuums durch wahrgenommene Kompetenz, gewährte Autonomie und soziale Eingebundenheit determiniert. Das Wiederholen einer Jahrgangsstufe wird in dieser Arbeit in der Perspektive des Schülers als Einschränkung der Kompetenz verstanden. Hierdurch ergeben sich negative Auswirkungen auf die Lernmotivation und auch auf das Interesse an schulischer Beteiligung. Wenn es einem Schüler jedoch gelingt, die Motivation wieder aufzubauen, so wird ein positiver Einfluss auf das Lernverhalten und auf die Beteiligung in der Schule angenommen. Dies führt zu besseren schulischen Leistungen, die wiederum die Motivation stärken können. Ein solcher „Aufwärtstrend“ wirkt somit positiv auf die Bewältigung von Transitionen.

IV. Sorgen hinsichtlich der Bewältigung von Problemen und Krisen hemmen die positive Bewältigung von Transitionen

Es wird erwartet, dass Sorgen, die das Individuum selbst, schulische und soziale Aspekte sowie das Wiederholen betreffen, sich negativ auf die Bewältigung einer Transition auswirken, die sich aus der Wiederholung einer Jahrgangsstufe ergibt. Sorgen richten die Aufmerksamkeit des Individuums nach innen, wecken Bedenken über die eigene Leistungsfähigkeit (Borkovec 1983). Sorgen beeinträchtigen die Aufmerksamkeit und die Konzentration, sprich Sorgen schränken die Fähigkeit ein, konkrete Aufgaben zu meistern (Borkovec 1983). Daraus ergeben sich möglicherweise negative Einflüsse von Sorgen auf die Bewältigung von (Entwicklungs-) Aufgaben, die mit einer Transition einhergehen. Beispielsweise beschreiben Lord et al. (1994) eine negative Korrelation von Sorgen mit dem Selbstwertgefühl und nennen Sorgen explizit einen Risikofaktor für die erfolgreiche Bewältigung der schulischen Transition von der Primarstufe zur Sekundarstufe.

4.2.2 Entwicklung auf interaktionaler Ebene

Aus den theoretischen Ausführungen ergibt sich, dass insbesondere Eltern, Gleichaltrige und Lehrer die Bewältigung einer Transition im Sinne des Wiederholens einer Jahrgangsstufe beeinflussen. Positive Beziehungen, positive Veränderungen dieser Beziehungen während des Transitionsprozesses und die Wiederherstellung einer klar definierten Rolle sind wesentlich für die erfolgreiche Bewältigung auf interaktionaler Ebene (Griebel und Niesel 2004).

V. *Eine positive Beziehung zu den Eltern beeinflusst die Bewältigung von Transitionen positiv.*

Die Eltern-Kind-Beziehung ist durch die Erziehung bestimmt, welche einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes und die Fähigkeit hat, Transitionen zu bewältigen. Charakteristika der Erziehung, die in der Literatur einem autoritativen Erziehungsstil zugeordnet werden, haben vielfältige positive Effekte. Steinberg (2001) nennt Wärme, Verbindlichkeit und die Gewährung psychologischer Autonomie. Demnach kann eine autoritative Erziehung im Kindesalter als ein Entwicklungspfad gesehen werden, der sich in steigender Kompetenz und psychologischem Wohlergehen des Kindes sowie durchschnittlich besseren schulischen Leistungen ausdrückt (Steinberg 2001). Besonders die Bindungstheorie betont die Wichtigkeit der Beziehung zu den Eltern, aber auch in anderen Ansätzen spielen die Eltern eine wichtige Rolle bei der Bewältigung von Diskontinuitäten, beispielsweise durch ihre Funktion als soziale Ressource in der Theorie der Entwicklungsaufgaben oder in der Stresstheorie.

Des Weiteren ist die Anerkennung von Leistungen eines Schülers durch die Eltern bedeutend für die Entwicklung der Identität, welche mit der Bewältigung von persönlichen Entwicklungsaufgaben verbunden ist (Erikson 1980). Auch ein Wandel der Eltern-Kind-

Beziehung, der durch das Wiederholen zu Stande kommt, kann die Bewältigung der Transition erheblich beeinflussen und muss daher berücksichtigt werden (Parkes 1971). Insgesamt wird erwartet, dass eine positive Beziehung zu den Eltern und eine positive Entwicklung dieser Beziehung die Bewältigung schulischer Transitionen erleichtert.

VI. *Eine positive Beziehung zu Lehrkräften kommt einer positiven Bewältigung von Transitionen zu Gute.*

Eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung ist wichtig für das Erreichen von Klassenzielen (Lankes 1989), für die Befriedigung sozialer Bedürfnisse der Schüler (Connell und Wellborn 1991; Skinner und Belmont 1993), schulische Leistungen (Skinner und Belmont 1993; Zierer 2014), für die Entwicklung der Identität (Erikson 1980), sowie für Motivation, Selbstwahrnehmung und die Haltung gegenüber der Schule (Eccles et al. 1993). Zudem zeigen engagierte Schüler nach Skinner und Belmont (1993) ein besseres Anpassungsverhalten an einen neuen schulischen Kontext. Die Mehrzahl der dargestellten Theorien zur Bewältigung von Transitionen stellt die Bedeutung von persönlichen und Umweltressourcen heraus. Die Lehrer-Schüler-Beziehung wird hier als soziale Ressource betrachtet, auf die ein wiederholender Schüler zurückgreifen kann und die Bewältigung dadurch erleichtern kann. Aber auch der mit dem Wiederholen einhergehende Wandel der Lehrer-Schüler-Beziehung bestimmt, ob eine Transition erfolgreich bewältigt werden kann (Parkes 1971).

VII. Eine positive Beziehung zu Gleichaltrigen führt zu positiver Bewältigung von Transitionen

Die Beziehung zur Gleichaltrigengruppe hat eine unterstützende Wirkung bei der Bewältigung von schulischen Transitionen (McDougall und Hymel 1998), kann die Verfolgung sozialer Ziele stärken und Stress reduzieren (Wentzel 1998) und vor sozialer Angst und Depressionen schützen (La Greca und Harrison 2005). Zudem spielt die Beziehung zu den Gleichaltrigen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der Identität und der Bewältigung der hiermit verbundenen Entwicklungsaufgaben (Erikson 1980). Insbesondere die zunehmende Lösung von den Eltern und das Streben nach Autonomie sind hier wichtig. Auch hier ist die Funktion als soziale Ressource zu nennen, in die auch die Gruppe der Gleichaltrigen fällt. Und auch hier hat die Entwicklung dieser Beziehung einen Einfluss darauf, ob die Transition erfolgreich bewältigt werden kann (Parkes 1971). Gleichzeitig können Probleme mit Gleichaltrigen Risiken für die Bewältigung von Transitionen darstellen, die sich beispielsweise in negativen Einflüssen auf künftigen schulischen und beruflichen Erfolg ausdrücken (Woodward und Fergusson 2000). Auch ein geringer Status in der Gleichaltrigengruppe, unterdurchschnittliche Leistungen im Vergleich zu Peers oder Statusdeprivation können negative Einflüsse darstellen, insbesondere auf das Selbstwertgefühl eines Schülers (Engel und Hurrelman 1989). Auch Letzteres hat wiederum, wie schon ausgeführt, einen Einfluss auf die erfolgreiche Bewältigung

4.2.3 Entwicklung auf kontextueller Ebene

Neben individuellen und interaktionalen Einflussfaktoren wurde begründet, dass der Kontext eines Jugendlichen die Bewältigung einer Transition beeinflusst. Der Kontext ist hierbei durch die verschiedenen Lebensbereiche sowie Veränderungen in selbigen und die Integration dieser Veränderungen definiert (Griebel und Niesel 2004). Es werden Hypothesen aufgestellt und begründet, die solche kontextuellen Einflüsse abbilden sollen.

VIII. Je geringer der Medienkonsum, desto besser kann ein Kind Transitionen positiv bewältigen

Die Metaanalysen von Hattie weisen auf einen negativen Einfluss der Fernsehdauer auf schulische Leistungen hin (Zierer 2014). Nach Nuutinen et al. (2013) ist die Dauer der Mediennutzung mit kürzerem Schlaf und unregelmäßigen Schlafgewohnheiten korreliert. Diese wiederum stehen nach Curcio et al. (2006) im Zusammenhang mit Verhaltens- und kognitiven Schwierigkeiten, sowie geringerer Lernfähigkeit und geringeren schulischen Leistungen. Darüber hinaus wird angenommen, dass ein eigener Fernseher bzw. Computer die durchschnittliche Dauer des Medienkonsums steigert, da die Verfügbarkeit erhöht und die Kontrolle durch die Eltern reduziert ist. Zudem ist die Auswahl der konsumierten Inhalte stärker durch den/die Jugendliche(n) bestimmt. Nuutinen et al. (2013) berichten von negativen Einflüssen elektronischer Medien in Kinderzimmern und raten von diesen explizit ab. Somit wird ein indirekter, negativer Einfluss der Dauer der Mediennutzung auf die erfolgreiche Bewältigung von Transitionen unterstellt.

- IX. Je höher die Bildung der Eltern ist, desto besser kann ein Kind Transitionen positiv bewältigen.*

Bildungserfolg ist in Deutschland besonders stark von der sozialen Herkunft abhängig (Zierer 2014); Kinder von Angehörigen sozial schwacher Schichten sind systematisch benachteiligt (Valtin 2008). Eltern aus bildungsfernen Schichten bieten ihren Kindern tendenziell weniger Unterstützung und weniger adäquate Voraussetzungen als Eltern mittlerer oder oberer Schichten (Valtin 2008). Sie sind tendenziell weniger in der Lage, mit Lehrern über Schule und Erziehung zu kommunizieren (Zierer 2014). Des Weiteren ist die Wirksamkeit des Engagements der Eltern auf das Erreichen von Bildungszielen vom Bildungshintergrund der Eltern abhängig (Hill et al. 2004). Hinzu kommt, dass die Grundschulempfehlung Kinder aus bildungsfernen Schichten systematisch benachteiligt und Eltern mit höherer Bildung rein statistisch gesehen höhere Bildungsabschlüsse für ihre Kinder anstreben (Valtin 2008). Es wird daher erwartet, dass sich der Bildungsstand der Eltern zum einen positiv auf schulische Leistungen des Kindes und zum anderen positiv auf die Bewältigung von Transitionen auswirkt.

X. *Ein Migrationshintergrund wirkt sich negativ auf die Bewältigung von Transitionen aus.*

Es wird angenommen, dass neben einem Migrationshintergrund im Allgemeinen insbesondere das Herkunftsland und die in der Familie gesprochene Sprache eine Rolle spielen. In Deutschland sind Kinder mit Migrationshintergrund auf Schulen für Lernbehinderte über- und auf Realschule und Gymnasien unterrepräsentiert; das Risiko der Abwärtsmobilität ist für Kinder von Migranten viel höher als für deutsche Kinder (Kornmann und Neuhäusler 2001). Nach der Assimilationstheorie spielt es eine Rolle, inwieweit sich Ungleichheiten zwischen Einheimischen und Zuwanderern angleichen. Nach Segeritz et al. (2010) ist in Deutschland besonders bei türkischen Jugendlichen die Bildungsbeteiligung geringer als bei anderen Gruppen, während sich die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen aus Polen und der ehemaligen UdSSR der von deutschen Jugendlichen annähert. Kornmann und Neuhäusler (2001) nennen die Sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes als wesentliche Determinante des Schulerfolgs. Ist die daheim gesprochene Sprache nicht Deutsch, so ist die Distanz zum Kontext Schule größer, da der Unterricht, die Arbeitsanweisungen und die Hausaufgaben in der Regel auf Deutsch erfolgen und somit das Risiko von Verständnisschwierigkeiten und Schulproblemen erhöht, was sich wiederum negativ auf den Umgang mit schulischen Diskontinuitäten auswirkt.

XI. Die Teilnahme des Kindes an einem Probeunterricht wirkt sich positiv auf die Bewältigung von Transitionen aus

Es wird angenommen, dass die Teilnahme an einem Probeunterricht die Eingewöhnung in den neuen Kontext erleichtert. So kann die Diskontinuität, die durch den Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe entsteht, gemildert werden. Griebel und Niesel (2004) beschreiben diesen Prozess am Beispiel der Eingewöhnung eines Kindes, das in eine Krippe kommt. Dabei ist es eine wesentliche Entwicklungsaufgabe des Kindes, zu Betreuungspersonal neue Bindungen aufzubauen und zeitweise Trennung von den Eltern zu akzeptieren (Griebel und Niesel 2004). Über eine sukzessive Eingewöhnung, die eine zunehmende Dauer ohne die Eltern/ein Elternteil beinhaltet, kann dem Kind ein gewisses Maß an Kontrolle zugestanden werden, dass die Stressbelastung für das Kind reduzieren kann (Griebel und Niesel 2004).

XII. Nachhilfe wirkt sich positiv auf die Bewältigung von Transitionen aus

Es wird erwartet, dass Nachhilfe die wahrgenommene Selbstwirksamkeit eines Schülers steigert, wenn er gezeigt bekommt, wie er mit Aufgabenstellungen umgeht, wie er lernen und sich auf Prüfungen vorbereiten kann. Wenn sich dies in besseren Noten ausdrückt, so wird mit einer Verstärkung dieses Zusammenhangs gerechnet, welcher wiederum positive Effekte auslöst. Darüber hinaus kann Nachhilfe Teil einer problemlösenden Bewältigungsstrategie sein, die instrumentelle Unterstützung heranzieht, aber auch persönliche Unterstützung beinhalten kann. Mit dieser Unterstützung werden zum einen schulfachbezogene Kompetenzen (z.B. Fach- und Methodenwissen) aufgebaut und gestärkt, zum anderen die wahrgenommene Selbstwirksamkeit des Schülers aufgebaut. Zudem wird ein impliziter Zusammenhang zur Unterstützung des Schülers durch die Eltern angenommen, und die Nachhilfe als ein Aspekt dieser Unterstützung angesehen. Aufgrund dieser Ausführungen wird ein positiver Einfluss auf die Bewältigung von Transitionen unterstellt.

4.3 Ableitung der Untersuchungshypothesen

In den nachfolgenden Ausführungen werden die Untersuchungshypothesen vorgestellt. Diese werden zum einen begründet, zum anderen werden die Analyseverfahren erläutert, welche zur Überprüfung herangezogen werden.

Hypothese 1: Die Angaben der Wiederholer zum ersten Befragungszeitpunkt unterscheiden sich systematisch von den Angaben zum zweiten Befragungszeitpunkt.

Das Wiederholen einer Jahrgangsstufe erfüllt verschiedene Eigenschaften, die für Transitionen charakteristisch sind. Das Wiederholen ist ein Prozess, der irreversibel ist. Durch das Wiederholen entsteht eine Diskontinuität im Leben des Schülers, die bewältigt werden muss.

Auf individueller Ebene muss ein Schüler Herausforderungen begegnen, die seine Identität, seine Emotionen und seine Fähigkeiten betreffen (Griebel und Berwanger 2006).

Auf interaktionaler Ebene muss der Schüler mit dem Verlust und dem Neuaufbau sozialer Beziehungen und Rollen umgehen (Griebel und Berwanger 2006), dadurch, dass er in eine neue Klasse mit neuen Mitschülern und neuen Lehrern kommt und zugleich Beziehungen zu Schülern und Lehrern der alten Klasse verlieren kann.

Auf kontextueller Ebene nennen Griebel und Bergwanger (2006) die Konfrontation mit einer neuen Umgebung, einem neuem Curriculum und neuen Erfahrungen. Beim Wiederholen einer Jahrgangsstufe werden die Umgebung und das Curriculum eher nicht neu sein, doch wird in dieser Arbeit argumentiert, dass

die sozialen Systeme Schule und Elternhaus sich durch das Wiederholen verändern und somit in gewissem Ausmaß ein anderer Kontext vorliegt als zuvor.

Der Test dieser Hypothese soll die zentrale Annahme, dass das Wiederholen einer Jahrgangsstufe eine Transition ist, validieren oder falsifizieren. Dazu wird in einer longitudinalen Untersuchung geprüft, ob die Angaben der Schüler in T2 sich von den Angaben in T1 so unterscheiden, wie es bei einer Transition zu erwarten ist. Mit Hilfe des Wilcoxon-Rangsummentests wird anschließend getestet, ob etwaige Unterschiede der Mittelwerte signifikant sind.

Hypothese 2: Wiederholer unterscheiden sich vor der Transition systematisch von der Kontrollgruppe.

Wie theoretisch begründet, existiert eine Vielzahl von Faktoren auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene, die in ihrer Summe zu Schulversagen und damit zum Wiederholen einer Jahrgangsstufe führen. Dies führt dazu, dass diese Schüler eine Transition im Verständnis, welches dieser Arbeit unterliegt, erleben.

Individuelle Ursachen können beispielsweise fehlende Motivation, geringe schulische oder soziale Selbstwirksamkeitserwartungen sein. Auf interaktionaler Ebene können unter Anderem Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen, mit der Autorität Erwachsener oder die Assoziation mit devianten Peers defizitäre schulische Leistungen begünstigen. Auf kontextueller Ebene spielt der sozioökonomische Status des Elternhauses eine wichtige Rolle, aber auch der der Nachbarschaft und die Freizeitgestaltung der Jugendlichen.

Es werden die Mittelwerte der Angaben der Gruppe der Wiederholer mit der Kontrollgruppe im Querschnitt verglichen. Mit dem Mann-U-Whitney Test werden die Unterschiede auf Signifikanz getestet.

Hypothese 3: Die Gruppe der Wiederholer unterscheidet sich vor der Transition systematisch von der Gruppe der Versetzungsgefährdeten.

Wiederholer und diejenigen Schüler, die gerade noch versetzt werden, befinden sich vor der Entscheidung bezüglich der Versetzung auf einem ähnlich niedrigen schulischen Leistungsniveau. Wie schon dargelegt, wird angenommen, dass verschiedene Faktoren auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene zu unzureichenden schulischen Leistungen führen. So besitzen Wiederholer eine durchschnittlich geringere Problemlösungs- und Bewältigungskompetenz als die Gruppe der Versetzungsgefährdeten, welche das Schuljahr noch schaffen. Sie können soziale Ressourcen schlechter nutzen bzw. sind schlechter mit sozialen Ressourcen ausgestattet.

Die Gruppe der Gefährdeten schafft es jedoch im Gegensatz zur Gruppe der Wiederholer, nach der Information über ihre bedrohte Versetzung die erforderlichen Konsequenzen zu ziehen und die Gefahr abzuwenden. Daher wird unterstellt, dass sie und ihr Umfeld besser mit der kritischen Situation der Versetzungsgefährdung umgehen können. Somit wird der Gruppe der Gefährdeten selbst und ihrer sozialen Umgebung eine höhere Kompetenz zugeschrieben, mit kritischen Situationen umzugehen und diese zu bewältigen.

Auch in dieser Querschnittsanalyse wird das arithmetische Mittel herangezogen; die Unterschiede werden ebenfalls mit dem Mann-U-Whitney Test geprüft.

Hypothese 4: Wiederholer unterscheiden sich auch nach der Transition systematisch von der Kontrollgruppe.

Bei positiver Bewältigung der Transition sollten sich die Wiederholer im Idealfall so entwickelt haben, dass sie mit ihren Mitschülern gleichauf liegen. Bei negativer Bewältigung der Transition ist dies jedoch nicht zu erwarten.

Diese Schüler gehören dem untersten Bereich des Leistungsspektrums an. Deshalb wird angenommen, dass diese Schüler hinsichtlich der Ressourcen bzw. der Ressourcennutzung, welche für eine erfolgreiche Bewältigung der Transition erforderlich sind, unterdurchschnittlich gut ausgestattet sind. Diese Annahme ist dadurch begründet, dass sich die Faktoren, die zu positiver Bewältigung von Transitionen führen können deutlich mit Faktoren decken, die zu Schulerfolg führen bzw. vor Schulversagen schützen.

Bei einem sehr niedrigen Niveau der schulischen Leistungen ist somit eine negative Bewältigung der Transition wahrscheinlicher als eine Positive. In der Konsequenz bleiben die Unterschiede auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene durchschnittlich bestehen oder treten gar verstärkt auf. Wenn dies der Fall ist, dann ist das Wiederholen einer Jahrgangsstufe für einen Schüler in dieser Erhebung nur bedingt förderlich, das heißt es wird von einer nur begrenzten Wirksamkeit des Instruments „Wiederholung einer Jahrgangsstufe“ ausgegangen.

Zum Hypothesentest wird eine Querschnittsanalyse durchgeführt. Die Mittelwerte der Angaben der Wiederholer und der Kontrollgruppe zum zweiten Befragungszeitpunkt werden verglichen und mit dem Mann-U-Whitney Test auf Signifikanz überprüft.

Hypothese 5: Die Gruppe der Wiederholer unterscheidet sich systematisch in ihren schulischen Leistungen und den Abschlussnoten von der Kontrollgruppe.

Durch die Diskontinuität der Transition entstehen durchschnittlich negative Konsequenzen für ein Individuum, die sich in einem durchschnittlich schlechteren Schulabschluss manifestieren. Es wird unterstellt, dass das Wiederholen einer Jahrgangsstufe die Schüler nicht auf ein durchschnittliches Leistungsniveau heben kann.

Es wird argumentiert, dass die Bewältigung schulischer Leistungsanforderungen die Nutzung von Ressourcen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene erfordert. Weiterhin wird angenommen, dass bei Schülern, die die Leistungsziele nicht erfüllen können, diese Ressourcen nur unterdurchschnittlich verfügbar sind oder die Schüler sie nur unzureichend nutzen. Eben diese Ressourcen decken sich teilweise mit jenen, die zur Bewältigung von Transitionen nötig sind.

Somit ist es wahrscheinlich, dass Schüler mit unterdurchschnittlichen schulischen Leistungen Probleme haben, die Transition zu bewältigen, die durch das Wiederholen einer Jahrgangsstufe entsteht. Durch diese Schwierigkeiten werden die Schüler in ihrer Entwicklung gehemmt. Dies kann Rückstände bezüglich schulischer Leistung vergrößern, sich in durchschnittlich schlechteren Noten und einem schlechteren Schulabschluss ausdrücken.

Um diese Hypothese zu überprüfen, werden die Querschnittsdaten des zweiten und des dritten Erhebungszeitpunktes herangezogen. Es wird observiert, ob sich die Unterschiede in den schulischen Leistungen zum zweiten Zeitpunkt auch in der Abschlussnote zeigen.

4.4 Der Aufbau des Fragebogens

Im Folgenden soll genauer auf das verwendete Untersuchungsinstrument, den Fragebogen eingegangen werden. Zunächst werden dabei die Konstruktion des Fragebogens und die Durchführung erläutert. Anschließend werden Möglichkeiten und Grenzen der Fragebogenmethode diskutiert und zuletzt werden die Frageblöcke präsentiert.

4.4.1 Testkonstruktion und Vorgehensweise

Die Basis für die Reflexionen zur Konstruktion des Fragebogens bildete die Entscheidung für eine rationale und empirische Forschungsstrategie. Hierbei sollten auch bereits bekannte theoretische Erkenntnisse wie auch empirische Befunde aus vorhergegangenen Forschungen herangezogen werden. Übertragen auf die Strategie der Fragebogenkonstruktion bedeutet dies, dass gängige Selbstberichts- und Persönlichkeitsskalen um das Element des Wiederholens einer Jahrgangsstufe erweitert wurden. Die Grundlage für die Konstruktion der Skalen bildet die Klassische Testtheorie (KTT) (Lienert 1998; Moosbrugger 2007), welche in den meisten aktuellen Persönlichkeitstests Anwendung findet. Diese Skalen liefern intervallskalierte Werte (Nachtigall und Wirtz 1998), deren Mittelwerte nachfolgend analysiert werden. Probabilistische Testtheorien, wie zum Beispiel das Modell von Rasch (Rost 1999), wurden nicht benutzt, da hierfür sowohl in der Anwendung als auch in der Fragebogenkonstruktion wesentlich anspruchsvollere psychometrische Voraussetzungen und sehr große Stichproben erfüllt sein müssen, die im Bereich des Schulsystems nur schwer oder ausschließlich mit sehr hohem bürokratischem Aufwand erfüllt werden können.

Bei der Planung der Fragebogenaktion war es von Seiten der Trägerschaft der Schulen zur Auflage gemacht worden, dass die Anonymität der Schüler sichergestellt ist. Es musste daher eine Möglichkeit gefunden werden, welche sowohl die Anonymität als auch die einwandfreie Zuordnung der Schüler im

Abgleich der ersten und zweiten Erhebungsphase gewährleistet. Durch die gewählte Art der Kodierung entstanden dann Kombinationen, wie beispielsweise TS12E, die im SPSS Datensatz ohne Probleme mit den jeweiligen Schülern in Verbindung gebracht werden konnten.

Zu Beginn der Befragung erhielt der Schüler eine Erklärung zum Ausfüllen (siehe Anhang). Diese ist sehr anschaulich gestaltet, um direkt von Beginn an fehlende oder falsche Daten aufgrund einer nicht verstandenen Fragestellung weitgehend auszuschließen. Zudem war diese Art der Einweisung erforderlich, da die Fragebögen an die ausgewählten Schulen übergeben wurden und deren Bearbeitung von verschiedenen nicht eingewiesenen Lehrern beaufsichtigt wurde. In einem Begleitschreiben wurden die Lehrer darauf hingewiesen, dass eine ernsthafte Bearbeitung des Fragebogens beachtet und bei eventuell auftretenden Verständnisproblemen den Schülern geholfen werden soll. In der Erklärung zum Ausfüllen ist weiterhin beschrieben, wie die Schüler bei eventuell auftretenden Korrekturen verfahren sollen. Dies war notwendig, um beim automatisierten Einlesen der Daten keine Fehler im Datensatz zu erhalten.

4.4.2 Möglichkeiten und Grenzen der Fragebogenmethode

Verhaltensweisen und Einstellungen der Schüler lassen sich auf unterschiedlichste Arten erfassen, wovon eine die Erhebung der Daten mit Hilfe eines Fragebogens darstellt. Diese Methode hat spezifische Vor- und Nachteile, die im Folgenden dargestellt und diskutiert werden.

Insbesondere bei der Messung von Persönlichkeitseigenschaften bietet der Fragebogen große Vorteile (Mummendey 1995). Die Fragebogenmethode ist die einzige Möglichkeit, die in der Lage ist, subjektive Daten ohne großen personellen und apparativen Aufwand zu erfassen. Mithin können auch große Datenmengen relativ einfach erfasst werden.

Allerdings gilt hier, wie bei allen wissenschaftlichen Messungen auch, dass die Fragebogenmethode als solch eine Messung ebenfalls störanfällig ist. So

besagen beispielsweise die für physikalische Phänomene aufgestellten Unschärferelationen von Heisenberg, dass das reine Vorhandensein von Messgeräten die Messergebnisse beeinflusst, und aufgrund dessen die aktuelle Realität immer nur bedingt darin zum Ausdruck kommen kann. Ähnliche Störvariablen wurden auch in der psychologischen Methodik identifiziert. Dazu zählen Versuchsleitereffekte und Methodenartefakte. Bei der Verwendung eines Fragebogens zur Erfassung von Schülervariablen sind noch weitere schwer kontrollierbare Einflussquellen zu beachten, die zu einer Verzerrung der Messung führen können.

Ungeklärt muss zum Beispiel bleiben, inwieweit die alleinige Darbietung von Fragen mit dem Bezug zur Schule und zum Wiederholen einer Klasse die untersuchten Schüler beeinflusst. Hierbei könnte das Lesen der Items schon als ungewollte Meinungsinduktion fungieren (Krampen 1992) und so selektive Erinnerungen oder selbstreflexive Bewertungsprozesse aktivieren. Zudem ist nicht eindeutig zu klären, ob die untersuchten Personen die formulierten Items auch in der vom Fragebogen intendierten Weise verstehen. Hierbei korrelieren die verschiedensten Faktoren, wie soziale Herkunft, Geschlecht und Ethnie. Ein weiterer vor allem in Schulen nicht zu vernachlässigender Faktor bei der Durchführung von Fragebogenerhebungen ist die Stimmung in der jeweiligen Klasse während der Befragungsstunde. Hier können eine differierende disziplinäre Situation, eine unterschiedliche Einweisung des Lehrers oder auch ganz banale Dinge, wie erste oder letzte Stunde des Schultages oder eine anstehende Probe in der nächsten Stunde, die intendierten Messungen des Fragebogens beeinflussen. Bei der vorliegenden Untersuchung ist es auch vorstellbar, dass Schulen mit städtischem Hintergrund andere Ergebnisse liefern können als Schulen auf dem Land, oder dass die Trägerschaft einer Schule (im vorliegenden Fall staatlich, städtisch oder kirchlich) einen Einfluss auf das Ergebnis haben kann.

Auch in der Skalierung der Items von „trifft zu“ bis „trifft nicht zu“ kann ein Problem der Fragebogenmethodik gesehen werden. Diese geschlossen vorgegebenen Antwortmöglichkeiten lassen keine Aussagen hinsichtlich verschiedener Aspekte wie Verlauf, Intensität, Frequenz oder Dauer des

jeweiligen Items zu. Wobei eine parallele Einschätzung dieser Dimensionen die Versuchsperson zudem überfordern würde. Eine Lösungsmöglichkeit für diese Problematik wurde in der vorliegenden Arbeit durch den Längsschnittcharakter mit einer zweiten Erhebungsphase gewählt. Dieser zweite Erhebungszeitpunkt gibt dann im Abgleich mit den Daten von der ersten Erhebung eine Aussage über den Verlauf der verschiedenen Items, auch wenn dies mit einem relativ hohen Aufwand hinsichtlich der Datenbereinigung und Formatierung einhergeht.

Es lässt sich schlussfolgern, dass die Fragebogenmethode große Vorteile für die hier vorliegende Arbeit bietet, lässt sich mit ihrer Hilfe doch eine große Menge an Schülern zu einem relativ unerforschten Thema befragen. Die spezifischen Nachteile der Fragebogenmethode sind natürlich vorhanden, aber auch andere Methoden würden Defizite, wenn auch in abweichender Ausprägung, mit sich bringen. Die verschiedenen problematischen Aspekte der Fragebogenmethode wurden in der Planung der beiden Erhebungen und in der Konstruktion des Fragebogens berücksichtigt. Des Weiteren wurden diese Defizite besonders bei der Auswertung beachtet.

4.4.3 Erläuterung der Items

In diesen Ausführungen werden die einzelnen Items des Fragebogens und deren Intention vorgestellt.

4.4.3.1 Persönliche Daten und sozio- kultureller Hintergrund

Zu Beginn des Fragebogens werden Fragen zu Geschlecht und Herkunft gestellt. Bei der zweiten Frage handelt es sich um eine Kombinationsfrage. Bei Verneinung folgt zunächst unter 2.1 die Frage zum Alter des Zuzuges nach Deutschland und unter 2.2 die Frage nach der überwiegend zu Hause gesprochenen Sprache. Bei positiver Beantwortung folgt direkt Frage 2.2. Von einer genaueren Spezifizierung des Migrationshintergrundes wurde aufgrund der begrenzten zeitlichen Möglichkeiten des Tests abgesehen.

4.4.3.2 Daten zur bisherigen Schullaufbahn und eventuellen Übertritten in der Vergangenheit

Die Frage 3.1 des Fragebogens beschäftigt sich damit, ob der Schüler, bevor er an die Realschule kam, am Probeunterricht teilgenommen hat. In der Planung wurden von dieser Frage Aufschlüsse hinsichtlich der Eignung für die Realschule, sowie Auswirkungen der erlebten Selektionssituation auf die weitere Schullaufbahn erwartet. Frage 3.2 beschäftigt sich damit, ob die Schüler vom Gymnasium kommen und aufgrund dessen schon Erfahrungen mit nicht linearen Übergängen in der Vergangenheit aufweisen können. Unter 4. wird danach gefragt, ob der Schüler in der bisherigen Schullaufbahn schon einmal eine Jahrgangsstufe wiederholt hat, was erstens Aufschluss über eventuelle Transitionssituationen und Erfahrungen mit dem Wiederholen in der Vergangenheit gibt und zweitens eine Abgrenzung von aktuell gefährdeten oder wiederholenden Schülern und solchen, die dies in der Vergangenheit waren, erlaubt. Für eine detailliertere Klassifizierung der Transitionserfahrung in Bezug auf das Wiederholen einer Klasse ist bei positiver Beantwortung von

Frage 4 die Frage 4.1 angeschlossen, die nach der wiederholten Jahrgangsstufe fragt.

4.4.3.3 Bildungssituation im Elternhaus

Frage 5 des Fragebogens beschäftigt sich mit der Bildungssituation im Elternhaus. Um eine direkte Fragestellung zu vermeiden, wurde hier das Vorhandensein von Büchern als Indikator verwendet. Dadurch wird vermieden, dass Schüler direkte Aussagen über den Bildungsstatus der Eltern machen müssen, da diese durch eventuelle emotionale Faktoren leicht verfälscht werden könnten.

4.4.3.5 Persönliche Daten zur Schul- und Lernsituation

Der sechste Punkt stellt den ersten von neun Frageblöcken dar, die sich mit diversen Themen in Bezug auf die Forschung beschäftigen. Bei Punkt 6 handelt es sich um die persönlichen Aussagen zur Schul- und Lernsituation der Schüler. Hierbei wird von links nach rechts die Intensität der Antwortmöglichkeiten gesteigert. Um Monotonie und ein damit verbundenes mechanisches Ankreuzen der Fragen zu verhindern, wurden das neunte und elfte Item dieses Blocks invers graduert. Die Items gehen auf die Problembewältigung der Schüler in Schulsituationen, ihre Arbeitshaltung, die Hausaufgaben und die Schulvorbereitung ein. Weiterhin wird die Lernmotivation abgefragt, die Beteiligung am Unterricht, das Abschreiben von Hausaufgaben, die Teilnahme an Wahlfächern, die Ablenkung im Unterricht und die eigene Einschätzung zum Verständnis von neuen Unterrichtsinhalten. Der Frageblock unter Punkt 6 intendiert, einen genaueren Einblick in die Haltung des Schülers zu signifikanten schulbegleitenden Faktoren zu bekommen, um diese dann beispielsweise mit den erreichten Zielen abgleichen zu können.

4.4.3.6 Daten zum allgemeinen persönlichen Umgang mit Problemen

Der siebte Frageblock beschäftigt sich mit der persönlichen Situation des Schülers und dessen Problembewältigungsstrategien. Hierbei sind die Items 7.2, 7.3, 7.5, 7.7, 7.8 und 7.9 invers graduiert. Dieser Frageblock geht im Detail auf Hilfestellung seitens Erwachsener, Nachdenken über Probleme, Introvertiertheit in Problemsituationen, Lernen aus Fehlern, Verdrängungsmechanismen, Problemlösung mit Gleichaltrigen, Wiederholung von Fehlern, Reaktionen auf Frustsituationen und Rückzug als Reaktion auf Problemsituationen ein. In der Planung sollte dieser Block Aufschluss darüber geben, inwieweit differierende Problembewältigungsstrategien sich auf die Schulleistung der untersuchten Kinder auswirken.

4.4.3.7 Daten zur häuslichen Situation

Der achte Frageblock widmet sich der häuslichen Situation der Schüler. Hierbei geht es darum, wie von Seiten der Eltern Unterstützung oder Reaktionen auf schulische Konstellationen zu erwarten sind. Frage 8.3 ist in diesem Fragenkomplex invers gestellt, um Monotonie zu vermeiden. Die einzelnen Items widmen sich der Kommunikationsfrequenz zwischen Eltern und Schülern, dem Problemverständnis, das die Eltern den Schülern gegenüber aufbringen, praktizierten Maßregelungen der Eltern, Hilfestellung bei Problemfällen seitens der Eltern, der Reaktion der Eltern auf Erfolg der Schüler, unterstützenden Maßnahmen der Eltern bei schlechten Schulleistungen, dem allgemeinen Interesse der Eltern am schulischen Fortkommen der Kinder und der Hilfestellung bei den Hausaufgaben. Dieser Frageblock soll, im Abgleich mit den anderen Ergebnissen, Aufschluss darüber geben, inwiefern elterliche Verhaltensweisen für das schulische Abschneiden der Kinder ausschlaggebend sind.

4.4.3.8 Daten zum Klima in der Klasse und zum Verhältnis der Schüler untereinander

Frageblock Nummer 9 hat die Situation innerhalb der Klasse zum Thema. Die Klasse ist eine wichtige Institution im ganzen Wiederholungsprozess, da sich die hier vorhandenen sozialen Strukturen hauptsächlich durch das nicht Vorrücken des Betroffenen Schülers verändern. Die Intensität der Antworten steigt von links nach rechts. Der Frageblock geht vor allem auf die Klassenatmosphäre und die Stimmung ein, da diese als sehr wichtig betrachtet werden können. Hierbei werden Themen wie Hilfe und Rückhalt durch Mitschüler, Freundlichkeit der Schüler untereinander, Hilfestellung seitens der Lehrerschaft, das Vorhandensein von Freundschaften in der Klasse, Problembewältigung mit Hilfe der Lehrer, Bewältigung von Schwierigkeiten mit Hilfe von Mitschülern, Beistand durch die Freunde in der Klasse und Wohlbefinden in der Klasse angesprochen. Dieser Frageblock war in den Vorüberlegungen ausschlaggebend dafür, inwiefern sich das Klassengefüge auf das schulische Abschneiden auswirkt und in der Folge in der neuen Klasse eventuell verändert.

4.4.3.9 Leistungsanspruch im Elternhaus

Bei der zehnten Frage weicht die Fragestellung von den sonstigen Fragen ab. Hierbei wurde, um eine detailliertere Antwortmöglichkeit zu bieten, von oben nach unten graduiert, angefangen bei der schwächsten Erwartungshaltung seitens der Eltern. Es soll geprüft werden, inwieweit sich die Erwartungshaltung der Eltern auf die tatsächlich erreichten Leistungen auswirkt und ob die Erwartungshaltung von Eltern schwacher Schüler automatisch niedriger ist.

4.4.3.10 Daten zum Medienkonsum

Frage 11 des Fragebogens beschäftigt sich mit Daten zum Medienkonsum. Hierbei wird die Anzahl der Stunden, die täglich mit dem jeweiligen Medium verbracht werden, abgefragt. Differenziert wird hierbei zwischen Fernsehen, Videospielen und dem Computer. Ein weiterer Punkt dieses Frageblocks widmet sich der Frage nach dem Besitz eines eigenen Computers oder Fernsehers, wovon sich in gewisser Weise ableiten lässt, ob die Kinder freien Zugang zu diesen Medien haben oder nicht.

4.4.3.11 Daten zur Einstellung in Bezug auf das Wiederholen einer Klasse

Frageblock 12 beschäftigt sich direkt mit Items, die die Einstellung zum Wiederholen einer Jahrgangsstufe abfragen. Hierbei sind die Items 12.6 und 12.8 invers graduiert. Der Block beginnt mit der ganz allgemeinen Frage nach der eigenen Meinung zum Nutzen des Durchfallens. Gefolgt wird dieses Item von der Frage nach den persönlichen Emotionen beim Gedanken ans Durchfallen, nach Angst in Verbindung mit dem nicht gewährleisteten Verbleib in der Klasse, der eigenen Schuld der betroffenen Schüler am Durchfallen, dem Verlust eines Jahres, begründet durch das Durchfallen, der Möglichkeit des Wiederholens von Stoff im doppelt gemachten Jahr, eventueller Angst in allgemeinem Bezug auf das Durchfallen, dem Durchfallen als Neuanfang, einem gesteigerten Lernverhalten beim Gedanken an das Durchfallen, keiner Meinung in Bezug auf Durchfallen und der Möglichkeit, dass ein schlechter Schüler in einer anderen Klasse besser ist. Dieser Frageblock möchte die Rolle des Durchfallens bei den Schülern genauer betrachten und hierbei auch Unterschiede zwischen der Einstellung in Bezug auf das Wiederholen von tatsächlich gefährdeten Schülern und solchen, die nicht gefährdet sind, feststellen. Zudem soll die Rolle des eventuellen Durchfallens auf das Schulverhalten von nicht gefährdeten Schülern untersucht werden.

4.4.3.12 Daten zu Noten, Leistung und Selbstbild

Frageblock 13 widmet sich den Fragen zu Noten, Leistung und Selbstbild. Die Items 13.4, 13.6, 13.7, 13.9, 13.13, 13.14 und 13.19 sind hierbei invers graduiert. Bei den anderen Items steigt die Beantwortungsmöglichkeit von links nach rechts, wobei dies mit einem positiveren, reelleren Selbstbild von links nach rechts einhergeht. Die Items beschäftigen sich abwechselnd mit den oben genannten Themen, um innerhalb des Blocks durch diese Streuung eine Monotonie zu vermeiden.

4.4.3.13 Noten im letzten Zeugnis

Unter diesem Punkt machen die Schüler Angaben zu den erreichten Noten in ihrem Zeugnis. Bei der ersten Erhebung handelte es sich dabei um das Zwischenzeugnis und bei der zweiten Erhebung um die Noten des Jahreszeugnisses. Dieser Frageblock dient dazu, den Leistungsstand der Schüler zum Zeitpunkt der Befragung einstufen zu können. Hierbei können beispielsweise gefährdete und nicht gefährdete Schüler voneinander abgegrenzt werden. Für den Fall, dass ein Schüler sich an die Note nicht mehr erinnert, wurde die Rubrik „weiß nicht mehr“ zugefügt.

4.4.3.14 Zufriedenheit mit den erreichten Noten

Die Frage nach der Zufriedenheit mit den erreichten Noten im vergangenen Zeugnis soll Aufschluss darüber geben, inwiefern sich der Schüler mit dem Erreichten begnügt. Hierbei soll festgestellt werden, ob eine Diskrepanz zwischen der Erwartungshaltung der Schüler und dem tatsächlich Erreichten Auswirkungen auf die letztendlichen Leistungen hat.

4.4.3.15 Angestrebte Noten für das nächste Zeugnis

Dieser Frageblock ist aufgebaut wie der Frageblock unter Punkt 14, allerdings geht es hierbei um die perspektivische Einschätzung der Noten für das kommende Zeugnis. Für den Fragebogen der ersten Erhebungsphase ergibt sich hier die Möglichkeit, diese Einschätzung mit den tatsächlich erreichten Noten im Fragebogen der zweiten Erhebung zu vergleichen, um festzustellen, ob die Ziele realisiert wurden. Auf der einen Seite ist der Teil des Fragebogens zu den Notenwerten dazu da, um die Schüler und deren Leistungsstand kategorisieren zu können, und auf der anderen Seite, um deren tatsächliche Leistung mit der Selbsteinschätzung vergleichen zu können.

4.4.3.16 Frage nach der eigenen Einschätzung dahingehend, ob die Versetzung im laufenden Schuljahr erreicht werden kann

Frage 17 befragt die Schüler zu ihrer Meinung, ob das Vorrücken im aktuellen Schuljahr geschafft werden kann. Diese Frage ist weniger interessant für Schüler, deren Leistungsstand eine Gefährdung ausschließt. Vielmehr sind hier die Aussagen der Schüler im gefährdeten Bereich zu beachten, um zu sehen, ob die Einschätzung und letztlich das Resultat korrelieren.

4.4.3.17 Daten zu sozialen Fähigkeiten und Unterrichtswahrnehmung

Frageblock 18 hat Items zu den sozialen Fähigkeiten und zur Unterrichtswahrnehmung zum Inhalt. Invers gestellt sind die Items 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21 und 24. Die Intensität der nicht invers gestellten Items steigt von links nach rechts. Die Items 1, 2, 3, 6, 10, 12 und 18 dieses Frageblocks beziehen sich auf den sozialen Anschluss des befragten Schülers. Auf den Unterricht beziehen sich die Items 4, 5, 14, 15, 16 und 21. Bei den Items 9, 11, 13, 17, 19, 20 und 24 ist das Problemlöseverhalten der Schüler Inhalt der Frage, während sich die Items 7, 8, 22, 23, 25 und 26 den Sorgen der Schüler widmen. Die Intention dieser Items ist es, einen genaueren Aufschluss darüber zu erhalten, inwiefern sich der Transitionsprozess des Wiederholens einer

Jahrgangsstufe verändernd auf das Verhalten und die Einstellung in diesen Bereichen auswirkt.

4.4.3.18 Frage nach dem Berufswunsch

Die Frage nach einem bereits vorhandenen Berufswunsch unter Punkt 19 möchte feststellen, ob klare Ziele und Zukunftsvorstellungen eine Auswirkung auf die Einstellung und in Verbindung damit auch auf die jeweiligen Leistungen in der Schule haben.

4.4.3.19 Frage nach geplanter weiterführender Schule nach der Realschule

Die Frage nach dem weiteren Bildungsweg unter Punkt 20 intendiert einerseits, Aufschluss darüber zu erhalten, wie ambitioniert der Schüler hinsichtlich seiner schulischen Laufbahn ist, und andererseits, ob beispielsweise schlechte Schüler weniger für ihre weitere schulische Zukunft vorhaben als gute Schüler.

4.4.3.20 Nachhilfeunterricht

Die letzte Frage des Fragebogens widmet sich dem Nachhilfeunterricht, um festzustellen, in welchem Verhältnis der Nachhilfeunterricht zu erreichten schulischen Ergebnissen steht.

4.5 Datenerhebung

Die Fragebogenaktion wurde zu drei Zeitpunkten durchgeführt. Die erste Erhebung fand im Februar/März des Schuljahres 2006/2007 (T1) statt und die zweite Erhebung im Zeitraum November/Dezember des Schuljahres 2007/2008 (T2). Zwei Jahre später wurde eine abschließende Untersuchung der zehnten Klassen durchgeführt (T3).

Zu den ersten beiden Erhebungszeitpunkten wurden jeweils die siebten und achten Jahrgangsstufen der betroffenen Schulen befragt. Dadurch ist der Übergang von der Grundschule zur Realschule als der weiterführenden Schule abgeschlossen und die Halbzeit der Realschullaufbahn erreicht. Viele Schüler befinden sich in diesem Alter in der Pubertät. Zudem werden diejenigen Schüler, die keine Realschuleignung haben, die Realschule wahrscheinlich schon wieder verlassen haben. Die Befragten sind somit als Realschüler im System gefestigt. In der neunten und zehnten Klasse geht es schon auf die Berufswahl zu, was mit ein Grund war, sich für die siebten und achten Klassen zu entscheiden.

Hierbei entfallen 1272 Schüler auf den ersten Erhebungszeitraum und 1126 Schüler auf den zweiten Erhebungszeitraum. Abschließend wurde zwei Jahre nach der zweiten Erhebung eine dritte Befragung von 423 Schülern der gleichen Schulen durchgeführt, die nunmehr die zehnte Klasse und somit ihr Abschlussjahr erreicht hatten.

Wie theoretisch begründet, werden systematische Unterschiede verschiedener Schülergruppen vermutet. Da eine Erhebung der Gesamtpopulation aller Realschüler in Bayern aus Aufwands- und Kostengründen schlicht nicht möglich ist, wurde auf eine Stichprobenuntersuchung zurückgegriffen. Damit inferenzstatistische Schlüsse gültig sind, die auf Basis einer Stichprobe gemacht werden, muss diese zumindest spezifisch repräsentativ sein (Nachtigall und Wirtz 1998). In diesem Fall muss die Stichprobe hinsichtlich der untersuchten Parameter für die Population der Realschüler in Bayern repräsentativ sein. Um die Heterogenität verschiedener Bevölkerungsgruppen

abbilden zu können, wurden die Schüler von insgesamt sieben, sowohl staatlichen als auch kirchlichen und städtischen Schulen befragt. Nachfolgend wird die Methode begründet, anschließend werden die Ergebnisse dargestellt.

4.6 Darstellung der Ergebnisse

Wie theoretisch begründet, wird angenommen, dass das Wiederholen einer Jahrgangsstufe eine Transition darstellt. Diese These soll nun empirisch überprüft werden.

In den nachfolgenden Ausführungen werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen präsentiert. Diese sind derart aufgebaut, dass die verschiedenen Fragen bzw. Frageblöcke der Befragungen der siebten und der achten Klassen geordnet durchgearbeitet werden. Dabei wird jeweils folgende Struktur eingehalten:

- i. Gesamtgruppe zu den Zeitpunkten T1 (Februar/März 2007) und T2 (November/Dezember 2007)
- ii. Wiederholer und Kontrollgruppe zum Zeitpunkt T1
- iii. Wiederholer und Gefährdete zum Zeitpunkt T1
- iv. Wiederholer und Kontrollgruppe zum Zeitpunkt T2
- v. Längsschnittliche Entwicklung der Wiederholer

Die Mittelwerte der Items der Fragen bzw. Frageblöcke 5, 6 bis 9, 11 bis 13 und 18 werden in Balkendiagrammen in x-Richtung abgetragen. Hierbei steht 1 für „trifft nicht zu“ bis hin zu 4 für „trifft zu“. Zudem werden die Noten in Deutsch, Mathematik und Englisch dargestellt. Anschließend werden diese Items zur Hypothesenprüfung mit dem Mann-U-Whitney Test bzw. dem Wilcoxon Paarvergleichstest getestet.

Die ordinal und nominal skalierten Items werden in Häufigkeitstabellen wiedergegeben.

4.6.1 Gesamtgruppe zum Zeitpunkt der ersten und zweiten Erhebung

4.6.1.1 Gesamtgruppe T1

Von 1272 Schüler der Gesamtgruppe zum ersten Erhebungszeitpunkt entfallen 196 Schüler auf die Staatliche Realschule Augsburg I und 151 Schüler auf die Staatliche Realschule München III. 189 Schüler wurden an der Agnes Bernauer Realschule in Augsburg (städtische Realschule) untersucht. Weitere 188 Schüler sind der kirchlichen Realschule Maria Ward Schrobenhausen, weitere 188 Schüler der kirchlichen Realschule in Illertissen, 184 Schüler der kirchlichen Realschule bei St. Ursula in Augsburg und 176 Schüler der kirchlichen Realschule Maria Ward Augsburg zuzuordnen.

Tabelle 5 - Deskriptive Statistik – befragte Schulen T1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	München III	151	11,9	11,9	11,9
	Augsburg I	196	15,4	15,4	27,3
	Schrobenhausen	188	14,8	14,8	42,1
	Illertissen	188	14,8	14,8	56,8
	St.-Ursula	184	14,5	14,5	71,3
	Maria Ward	176	13,8	13,8	85,1
	Agnes Bernauer	189	14,9	14,9	100
	Gesamt	1272	100,0	100,0	

Unter den Schülern befanden sich insgesamt 898 weibliche und 370 männliche Teilnehmer, was in Prozent 70,6% weiblichen und 29,1% männlichen Teilnehmern entspricht (4 Schüler hatten bei der Frage nach dem Geschlecht, keine Angabe gemacht). 1172 Teilnehmer wurden in Deutschland geboren und 100 in anderen Nationen. 75% dieser Schüler waren vor dem zehnten Lebensjahr nach Deutschland gekommen.

Hinsichtlich der Sprache gaben 1051 Schüler, was 82,6% entspricht, an, dass die überwiegend zu Hause gesprochene Sprache Deutsch ist. Für 59 Schüler ist das mit einem Wert von 4,6% der Gesamtteilnehmer mit Türkisch als

Muttersprache der Fall. Weitere 39 Schüler, also 3,1%, nennen Russisch, 2 Schüler oder 0,2% Griechisch, 7 Schüler oder 0,6% Italienisch und 97 Schüler, was 7,6% entspricht, geben eine andere Sprache als die überwiegend zu Hause gesprochene Sprache an. 17 Schüler (1,3%) hatten keine Angabe gemacht.

Auf die Frage, ob schon einmal wiederholt wurde, gaben 70,3% der Schüler an, (noch) keine Erfahrung damit gemacht zu haben, während 29,5% der Schüler aussagten, im Laufe Ihrer Schulkarriere schon einmal eine Jahrgangsstufe wiederholt zu haben. Die höchsten Werte hierbei entfallen mit 187 Schülern, die schon einmal wiederholt haben, was 50,4% der Wiederholer entspricht, auf die fünfte Jahrgangsstufe. Hierbei wurden auch Schüler, die von der fünften Klasse der Hauptschule an die Realschule wechselten, sowie Schüler, welche von der fünften Klasse Gymnasium zurückkamen, berücksichtigt. Vierzehn Schüler (3,8% der Wiederholer) hatten schon vor der fünften Klasse eine Jahrgangsstufe wiederholen müssen.

Die sechste Klasse wiederholten 44 Schüler (11,9% der Wiederholer), die siebte Klasse wurde von 70 Schülern (18,6% der Wiederholer) und die achte Klasse von 56 Schülern (18,9% der Wiederholer) wiederholt. Bei den siebten und achten Klassen sind auch diejenigen Schüler berücksichtigt, die bereits vor der Befragung wiederholt hatten. Für die eigentliche Datenauswertung allerdings sind dann nur die Schüler relevant, welche im Zeitraum der Untersuchung die siebte oder achte Klasse wiederholt haben.

4.6.1.2 Gesamtgruppe T2

In der Gesamtgruppe sind zum zweiten Zeitpunkt 1126 Schüler. 132 Schüler sind davon der Staatlichen Realschule München III angehörig und 179 der Staatlichen Realschule Augsburg I. Weitere 185 Schüler sind der kirchlichen Realschule Maria Ward Schrobenhausen, weitere 146 Schüler der kirchlichen Realschule in Illertissen, 172 Schüler der kirchlichen Realschule bei St. Ursula in Augsburg und 162 Schüler der kirchlichen Realschule Maria Ward Augsburg zuzuordnen. Zudem wurden 150 an der Agnes Bernauer Realschule in Augsburg (städtische Realschule) untersucht.

Tabelle 6 - Deskriptive Statistik – Gesamtgruppe T2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	München III	132	11,7	11,7	11,7
	Augsburg I	179	15,9	15,9	27,6
	MW	185	16,4	16,4	44
	Schrobenhausen	146	13	13	57
	Illertissen	172	15,3	15,3	72,3
	St. Ursula Augsburg	162	14,4	14,4	86,7
	MW Augsburg	150	13,3	13,3	100
	Agnes Bernauer	1126	100	100	
	Gesamtsumme				

Von 1126 erfassten Schülern sind 826 weiblich (73,4%) und 295 männlich (26,2%; 5 fehlende Angaben). 84 Schüler geben einen Migrationshintergrund an (7,5%) und 1036 (92,0) nicht; 6 Angaben fehlen. Weiterhin sind von 87 Schülern, die in der Frage nach dem Alter des Zuzugs nach Deutschlands einen Migrationshintergrund nennen, 80,5% vor ihrem zehnten Lebensjahr nach zugezogen.

907 Schüler sind deutscher (80,6%), 64 Schüler sind türkischer (5,7%) und 37 Schüler (3,3%) sind russischer Nationalität. Jeweils fünf Schüler (0,4%) sind griechischer und italienischer Herkunft. 85 Befragte (7,5%) nennen ein anderes Herkunftsland; 23 Angaben sind fehlend.

Ganze 315 Schüler (28,0%) haben nach dieser Erhebung in ihrem Schulleben eine Jahrgangsstufe wiederholt, 804 Schüler (71,4%) nicht, 7 Schüler machen keine Angabe. Auch zum zweiten Befragungszeitpunkt gibt die Mehrheit der Schüler (171, 53,6%), die wiederholt haben an, dass dies in der fünften Jahrgangsstufe der Fall war. 13 Schüler (4,1% dieser Gruppe) haben in der Grundschule wiederholt, 30 Schüler (9,4%) in der sechsten, 58 Schüler (18,2%) in der siebten und 47 Schüler (14,7%) in der achten Klasse.

4.6.2 Kontrollgruppe zum Zeitpunkt der ersten und zweiten Erhebung

4.6.2.1 Kontrollgruppe T1

Eine weitere Gruppe stellt die Kontrollgruppe dar, die sich aus allen untersuchten Schülern mit Ausnahme der Gefährdeten und der Wiederholer zusammensetzt. Zum ersten Erhebungszeitpunkt handelt es sich 1107 Schüler.

Tabelle 7 - Deskriptive Statistik – Kontrollgruppe T1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	München III	105	9,5	9,5	9,5
	Augsburg I	150	13,6	13,6	23
	MW	186	16,8	16,8	39,8
	Schrobenhausen	161	14,5	14,5	54,4
	Illertissen	179	16,2	16,2	70,6
	St. Ursula Augsburg	171	15,4	15,4	86
	MW Augsburg	155	14	14	100
	Agnes Bernauer	1107	100	100	
	Gesamtsumme				

Hierbei entfallen 150 Schüler auf die Staatliche Realschule Augsburg I und 105 Schüler auf die Staatliche Realschule München III. 155 Schüler wurden an der Agnes Bernauer Realschule in Augsburg (städtische Realschule) untersucht. Weitere 186 Schüler sind der kirchlichen Realschule Maria Ward Schrobenhausen, 161 Schüler der kirchlichen Realschule in Illertissen, 179 Schüler der kirchlichen Realschule bei St. Ursula in Augsburg und 171 Schüler der kirchlichen Realschule Maria Ward Augsburg zuzuordnen.

Unter den Schülern befanden sich 816 weibliche (73,8%) und 289 männliche Teilnehmer (26,2%). 1034 Teilnehmer wurden in Deutschland geboren, 68 in anderen Nationen. Von letzteren Schülern kamen 68,5% vor dem zehnten Lebensjahr nach Deutschland.

Hinsichtlich der Sprache gaben 932 Schüler oder 85,2% an, dass die überwiegend zu Hause gesprochene Sprache Deutsch ist. Für 46 Schüler, also 4,2% der Gesamtteilnehmer, ist das bei Türkisch der Fall. Weitere 31 Schüler, 2,8%, nennen Russisch, 2 Schüler oder 0,2% Griechisch, 6 Schüler, 0,5%, Italienisch und 77 Schüler, also 7,0%, geben eine andere Sprache als die überwiegend zu Hause gesprochene Sprache an.

Auf die Frage, ob schon einmal wiederholt wurde, gaben 71,7% der Schüler an, keine Erfahrung damit gemacht zu haben, während ganze 28,2% der Schüler aussagten, im Laufe ihrer Schulkarriere schon einmal eine Jahrgangsstufe wiederholt zu haben.

Die höchsten Werte hierbei entfallen mit 161 Schülern (55,4% der Wiederholer) auf die fünfte Jahrgangsstufe. Hierbei wurden auch Schüler, die von der fünften Klasse der Hauptschule an die Realschule wechselten und Schüler, welche von der fünften Klasse Gymnasium zurückkamen berücksichtigt. Die sechste Klasse wiederholten 38 Schüler (3,4% der Wiederholer), die siebte Klasse wurde von 54 Schülern (17,6% der Wiederholer) und die achte Klasse von 45 Schülern (14,7% der Wiederholer) wiederholt. Neun Schüler (2,9% der Wiederholer) hatten bereits vor dem Erreichen der fünften Jahrgangsstufe wiederholt. Bei den siebten und achten Klassen sind auch diejenigen Schüler berücksichtigt, die bereits vor der Befragung wiederholt hatten. Für die eigentliche Datenauswertung sind dann jedoch nur die Schüler relevant, welche im Zeitraum der Untersuchung die siebte oder achte Klasse wiederholt haben.

4.6.2.2 Kontrollgruppe T2

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt konnten 1084 Schüler in der Kontrollgruppe erfasst werden.

Tabelle 8 - Deskriptive Statistik – Kontrollgruppe T2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	München III	118	10,9	10,9	10,9
	Augsburg I	170	15,7	15,7	26,6
	MW	185	17,1	17,1	43,6
	Schrobenhausen	141	13	13	56,6
	Illertissen	169	15,6	15,6	72,2
	St. Ursula Augsburg	160	14,8	14,8	87
	MW Augsburg	141	13	13	100
	Augsburg II				
	Gesamtsumme	1084	100	100	

Wie tabellarisch dargestellt, sind in dieser Gruppe 118 Schüler der Staatlichen Realschule München III und 170 Schüler der Staatlichen Realschule Augsburg I. Weitere 185 Schüler sind der kirchlichen Realschule Maria Ward Schrobenhausen zugehörig und 141 Schüler der kirchlichen Realschule in Illertissen. Ebenfalls 141 Schüler wurden an der Agnes Bernauer Realschule in Augsburg (städtische Realschule) untersucht., 169 Schüler an der kirchlichen Realschule bei St. Ursula in Augsburg und 160 Schüler an der kirchlichen Realschule Maria Ward.

Bei der Kontrollgruppe handelt es sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt um 804 Mädchen (74,2%) und 275 Jungen (25,4%). Fünf Befragte machten keine Angabe.

Genau 1000 Schüler (92,3%) stammen den Ergebnissen nach aus Deutschland und 78 (7,2%) nicht, sechs Schüler machten an dieser Stelle keine Angabe. Nach dem Alter des Zuzugs gefragt, gaben 80 Schüler an,

einen Migrationshintergrund zu haben. Von diesen war die Mehrheit mit 78,8% bereits vor dem zehnten Lebensjahr nach Deutschland gezogen.

Neben 881 Schülern deutscher Nationalität (81,3%) machten 60 Schüler (5,5%) die Angabe, türkischer Nationalität zu sein und 35 Schüler (3,2%) bekannten sich zu russischer Nationalität. Fünf der Schüler (0,5%) waren Griechen, vier (0,4%) Italiener und weitere 77 Schüler (7,1%) hatten angegeben, anderer Nationalität zu sein. 22 Schüler machten keine Nennung.

In dieser Gruppe waren 275 Schüler (25,4%), die in ihrer Schullaufbahn wiederholt hatten. 1078 Schüler (74,1%) sind hiervon verschont geblieben und sechs Schüler gaben nichts an. Bei der Frage nach der wiederholten Jahrgangsstufe bekannten sich von nunmehr 278 Schülern 171 Schüler (61,5%) dazu, die fünfte Stufe wiederholt zu haben. 30 Schüler (2,8%), 40 Schüler (3,7%) und 25 Schüler (2,3%) hatten die sechste, siebte bzw. die achte Jahrgangsstufe ein zweites Mal besucht. 4,3% der Schüler der Kontrollgruppe mussten in der Grundschule schon wiederholen.

4.6.3 Wiederholer zum Zeitpunkt der ersten und zweiten Erhebung

Bei diesen Schülern handelt es sich um diejenigen, deren Identifikationscode einwandfrei in beiden Erhebungszeiträumen zugeordnet werden und die somit longitudinal verfolgt werden konnten. In dieser Gruppe sind insgesamt 42 Schüler.

Hierbei entfallen neun Schüler auf die Staatliche Realschule Augsburg I und 14 Schüler auf die Staatliche Realschule München III. Neun Schüler wurden an der Agnes Bernauer Realschule in Augsburg (städtische Realschule) untersucht. Weitere fünf Schüler sind der kirchlichen Realschule in Illertissen, drei Schüler der kirchlichen Realschule bei St. Ursula in Augsburg und zwei Schüler der kirchlichen Realschule Maria Ward Augsburg zuzuordnen. Auf die kirchliche Realschule in Schrobenhausen entfallen keine Schüler dieser Gruppe der Wiederholer.

Unter den Schülern befanden sich 22 weibliche und 20 männliche Teilnehmer, was in Prozent 52,4% weibliche und 47,6% männliche Teilnehmer ausmacht. 36 Teilnehmer wurden in Deutschland geboren, sechs in anderen Nationen. Ein Schüler kam hierbei im Alter von zwei Jahren, ein Schüler im Alter von vier Jahren, zwei im Alter von fünf Jahren, einer im Alter von sieben Jahren und einer im Alter von acht Jahren nach Deutschland. Hinsichtlich der Sprache/Nationalität gaben 26 Schüler oder 63,4% an, dass die überwiegend zu Hause gesprochene Sprache Deutsch ist. Für vier Schüler, sprich 9,8% der Wiederholer, ist das bei Türkisch der Fall. Weitere zwei Schüler, 4,9%, nennen Russisch, ein Schüler, was 2,4% entspricht, Italienisch und acht Schüler, 19,5%, geben eine andere Sprache als die überwiegend zu Hause gesprochene Sprache an.

Zum ersten Erhebungszeitpunkt gaben 28 dieser Schüler an, dass sie noch keine Erfahrung mit dem Wiederholen einer Jahrgangsstufe gemacht haben, was einem Prozentsatz von 66,7% entspricht. 14 Schüler oder 33,3% hatten zu diesem Zeitpunkt schon einmal wiederholt. Bei einer für die Auswertung fehlenden Angabe kreuzte ein Schüler an, die zweite Klasse wiederholt zu

haben, ein anderer Schüler die vierte Klasse, acht Schüler gaben an, die fünfte Klasse und zwei weitere Schüler, die sechste Klasse wiederholt zu haben, und wiederum ein Schüler erklärte, die achte Klasse wiederholt zu haben.

4.6.4 Die Gruppe der durchfallgefährdeten Schüler

Die oben besprochene Gesamtgruppe des ersten Erhebungszeitpunktes wurde für die Datenauswertung weiter untergliedert. So wurde eine Gruppe der durchfallgefährdeten Schüler (mindestens einmal die Note Fünf im letzten Zeugnis) erstellt. Auf diese Gruppe entfallen 123 Schüler. Hierbei entfallen 39 Schüler auf die Staatliche Realschule Augsburg I und 32 Schüler auf die Staatliche Realschule München II. 23 Schüler wurden an der Agnes Bernauer Realschule in Augsburg (städtische Realschule) untersucht. Weitere 2 Schüler sind der kirchlichen Realschule Maria Ward Schrobenhausen, 22 Schüler der kirchlichen Realschule in Illertissen, 2 Schüler der kirchlichen Realschule bei St. Ursula in Augsburg und 3 Schüler der kirchlichen Realschule Maria Ward Augsburg zuzuordnen.

Tabelle 9 - Deskriptive Statistik – gefährdete Schüler T1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	München III	32	26	26	26
	Augsburg I	39	31,7	31,7	57,7
	MW	2	1,6	1,6	59,3
	Schrobenhausen				
	Illertissen	22	17,9	17,9	77,2
	St. Ursula Augsburg	2	1,6	1,6	78,9
	MW Augsburg	3	2,4	2,4	81,3
	Agnes Bernauer	23	18,7	18,7	100
	Gesamtsumme	123	100	100	

Trotz der größeren Anzahl an Mädchen von 898 oder 70,6% bei den untersuchten Schülern entfallen in der Gruppe der Durchfallgefährdeten zum ersten Erhebungszeitpunkt nur 49,6% auf weibliche Teilnehmer (60) und 50,4% auf männliche Teilnehmer (61). Hinsichtlich der Herkunft gaben 14,2% der Schüler an, nicht in Deutschland geboren zu sein, während der Rest von 85,8% aus Deutschland stammt. Das Alter bei der Einwanderung liegt bei 90% der Befragten bei unter 10 Jahren.

Hinsichtlich der Sprache gaben 91 Schüler oder 76,5% an, dass die überwiegend zu Hause gesprochene Sprache Deutsch ist. Für 9 Schüler, also 7,6% Prozent der Gesamtteilnehmer, ist das, bei Türkisch der Fall. Weitere 6 Schüler oder 5,0% nennen Russisch und 13 Schüler, 10,9%, geben eine andere Sprache als die überwiegend zu Hause gesprochene Sprache an.

Auf die Frage, ob schon einmal wiederholt wurde, gaben 59,5% der Schüler an, noch keine Erfahrung damit gemacht zu haben, während 40,5% der Schüler aussagten, im Laufe ihrer Schulkarriere schon einmal eine Jahrgangsstufe wiederholt zu haben. Die höchsten Werte hierbei entfallen mit 18 Schülern, die schon einmal wiederholt haben, was 36,0% der Befragten entspricht, auf die fünfte Jahrgangsstufe. Hierbei wurden auch Schüler, die von der fünften Klasse der Hauptschule an die Realschule wechselten und Schüler, welche von der fünften Klasse Gymnasium zurückkamen berücksichtigt. Die sechste Klasse wiederholten 4 Schüler (8,0%), die siebte Klasse wurde von 16 Schülern (32,0%) und die achte Klasse von 10 Schülern (20,0%) wiederholt. Bei den siebten und achten Klassen sind auch diejenigen Schüler berücksichtigt, die bereits vor der Befragung wiederholt hatten.

4.6.5 Frageblock 6: Persönliche Daten zur Schul- und Lernsituation

Der sechste Frageblock der Erhebung beschäftigt sich mit persönlichen Aussagen zur Schul- und Lernsituation der Schüler.

4.6.5.1 Gesamtgruppe in T1 und T2

Im folgenden Diagramm sind die arithmetischen Mittelwerte der Items F6_1 bis F6_12 für die Gesamtgruppe gegeben. Die Kodierung ist so gehalten, dass „1“ für „trifft nicht zu“, „2“ für „trifft eher nicht zu“, „3“ für „trifft eher zu“ und „4“ für „trifft zu“ steht. Dies gilt auch für weiteren Ausführungen, sofern nicht anders angegeben.

Im Mittel trifft es zu bzw. trifft es eher zu, dass die Schüler eine Person haben, die bei Problemen in der Schule oder bei den Hausaufgaben hilft (F6_1), ihre Schultasche am Vorabend packen (F6_4), für Schulaufgaben regelmäßig in der Zeit davor lernen (F6_5), für ihre eigene Zukunft lernen (F6_7) und weniger für die Eltern (F6_6) sowie sich regelmäßig im Unterricht beteiligen (F6_8). Auch geben die Schüler an, dass es im Durchschnitt eher leicht fällt, neuen Stoff zu verstehen (F6_12) und dass es eher zutrifft, dass sie die Hausaufgaben am gleichen Tag machen (F6_3). Zudem werden Hausaufgaben eher nicht abgeschrieben (F6_9). Dies deutet darauf hin, dass den Schülern die Bedeutung von Bildung generell bewusst ist und dass sie sich in der Konsequenz darum bemühen, Bildung zu erlangen. Große Freude dabei scheint dennoch nur eine Minderheit der Schüler zu haben, deuten doch die Ergebnisse darauf hin, dass der durchschnittliche Schüler dieser Stichprobe eher nicht gerne lernt (F6_2). Ein relativ indifferentes Bild zeichnet sich bei der Frage, ob sich Schüler im Unterricht oft von ihren Peers ablenken lassen (F6_11). Des Weiteren nehmen die Schüler eher nicht an einem Wahlfach teil (F6_10).

Das Meinungsbild der Schüler hat sich zum zweiten Befragungszeitpunkt im Vergleich zum ersten Befragungszeitpunkt nicht wesentlich geändert. Die größten Unterschiede liegen darin, dass die befragten Schüler nun im Schnitt eher die Hausaufgaben am gleichen Tag erledigen (F6_3), jedoch die Schultasche nun in geringerem Maße am Abend zuvor packen (F6_4) und weniger an Wahlfächern teilnehmen (F6_10).

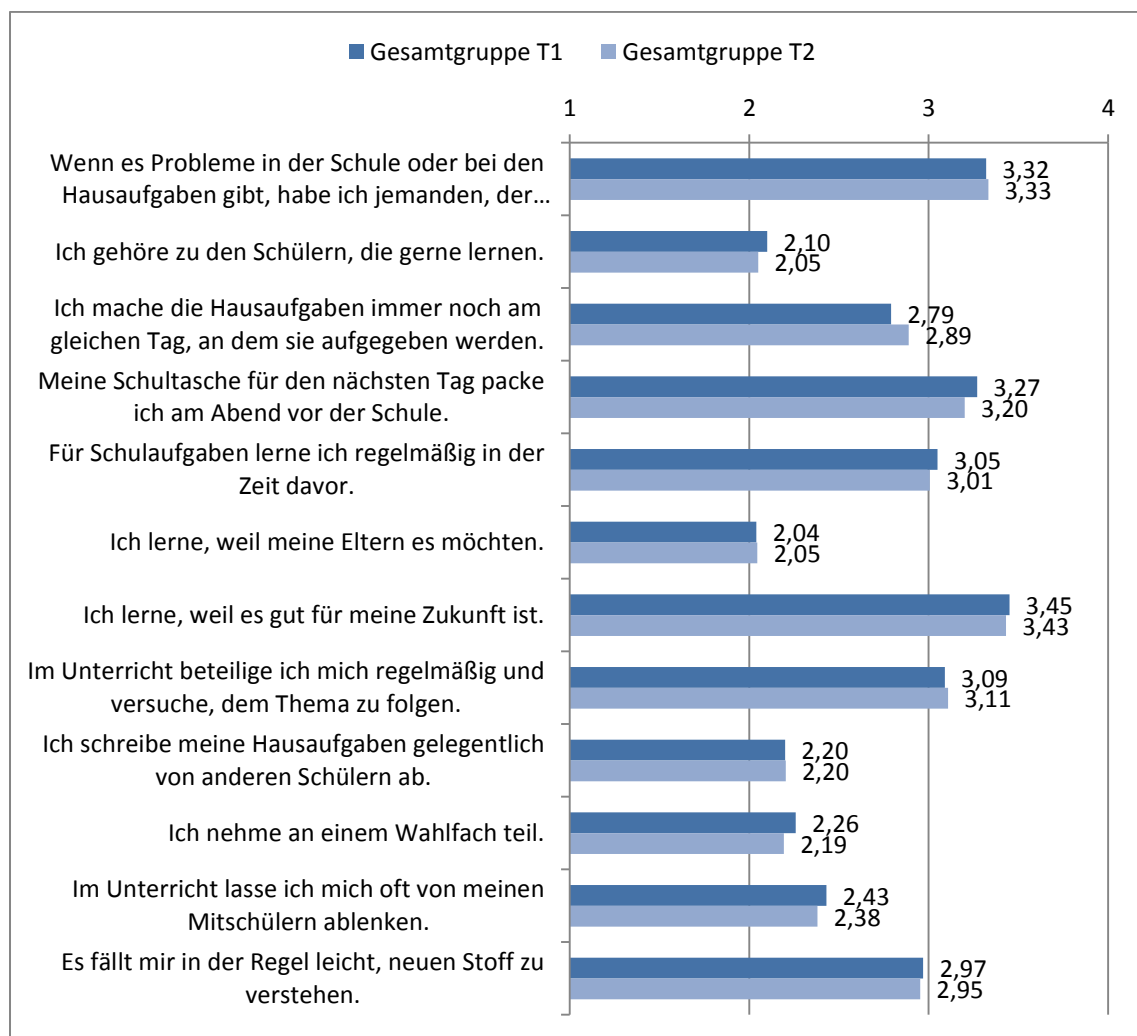


Abbildung 5 - F6 - Gesamtgruppe in T1 und T2

4.6.5.2 Vergleich der Wiederholer mit Kontrollgruppe in T1

Im Vergleich der Wiederholer mit der Kontrollgruppe gibt es im sechsten Frageblock wesentliche Unterschiede. So geben die Mitglieder der Kontrollgruppe häufiger an, bei schulischen Problemstellungen Unterstützung zu bekommen (F6_1), Hausaufgaben am gleichen Tag zu machen (F6_3), die Schultasche am Vorabend zu packen (F6_4) und für Prüfungen rechtzeitig zu lernen (F6_5). Es scheint wahrscheinlich, dass das höhere Maß an Unterstützung und die tendenziell häufigere Durchführung von förderlichen Verhaltensweisen zu besseren schulischen Leistungen der Kontrollgruppe führen. Darüber hinaus deuten die Ergebnisse auch auf eine höhere intrinsische Lernmotivation der Kontrollgruppe hin (F6_2), ja es wird weniger für die Eltern gelernt (F6_6), sondern eher für die eigene Zukunft (F6_7). Ebenso ist die Unterrichtsbeteiligung der Kontrollgruppe höher (F6_8), gleichsam die Teilnahme an Wahlfächern (F6_10) und das Verständnis des Schulstoffs (F6_12). Dass die schulischen Leistungen der Wiederholer nicht an die der Kontrollgruppe herankommen, ist bestimmt auch dadurch determiniert, dass sie geringfügig häufiger Hausaufgaben abschreiben (F6_9) und sich öfters von ihren Mitschülern ablenken lassen (F6_11).

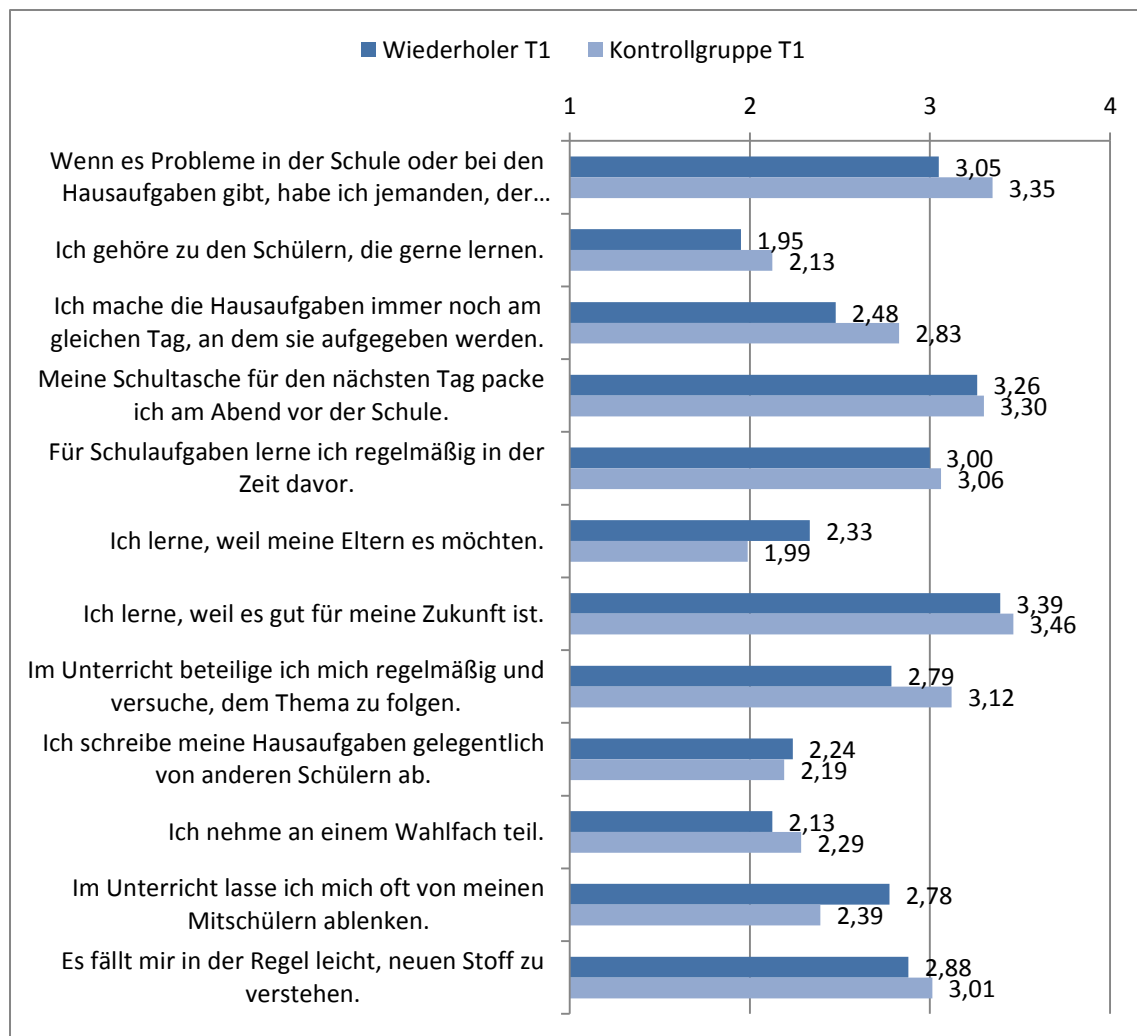


Abbildung 6 – F6 – Wiederholer und Kontrollgruppe T1

4.6.5.3 Vergleich der Wiederholer mit den Gefährdeten in T1

Auch bei Gegenüberstellung der Wiederholer mit den Gefährdeten treten Unterschiede zu Tage: So berichtet die Gruppe der Gefährdeten häufiger, Unterstützung bei schulischen Problemen zu haben (F6_1), Hausaufgaben am gleichen Tag zu erledigen (F6_3) und sich regelmäßig am Unterricht zu beteiligen (F6_8) und sich weniger ablenken zu lassen (F6_11). Diese Faktoren wirken ziemlich unmittelbar auf schulische Leistungen. Bezüglich des Lernverhaltens (F6_2, F6_5) und des Abschreibens von Hausaufgaben (F6_9) liegen beide Gruppen sehr nahe beieinander. Allerdings deuten einige Items in die andere Richtung: Die Wiederholer packen demnach ihre Schultasche öfters am Vorabend (F6_4), sie lernen geringfügig mehr für ihre eigene Zukunft (F6_7), nehmen öfters an einem Wahlfach teil (F6_10) und schätzen ihr Verständnis im Unterricht als höher ein (F6_12). Jedoch könnte gerade letzte Angabe auf eine Überschätzung der eigenen schulischen Kompetenz hinweisen, was mit den Ausschlag geben könnte, dass die Gruppe der Gefährdeten die drohende Gefahr des Durchfallens noch abwenden kann und die Gruppe der Wiederholer nicht.

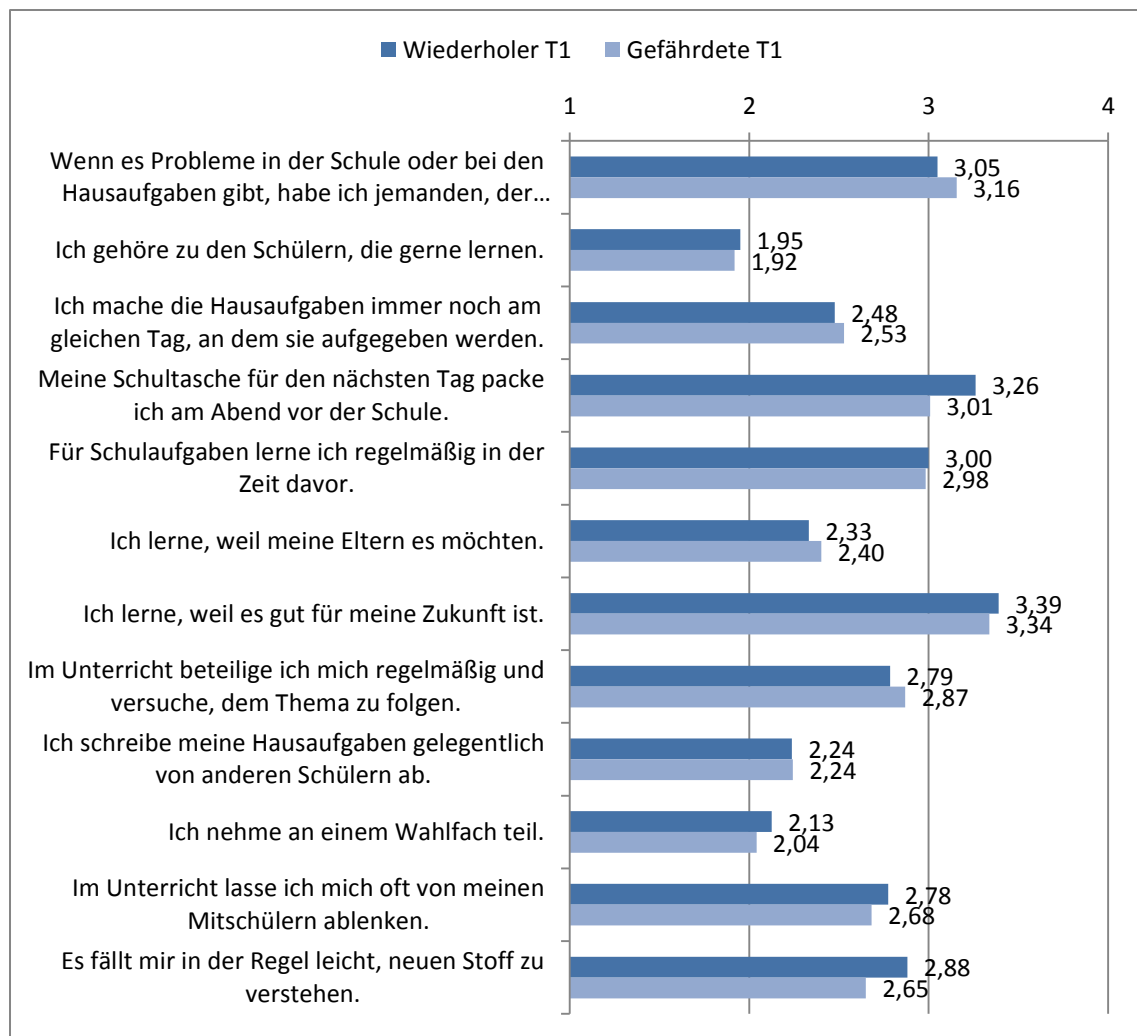


Abbildung 7 – F6 – Wiederholer und Gefährdete T1

4.6.5.4 Vergleich der Wiederholer mit der Kontrollgruppe in T2

Ebenso differieren die Angaben der Wiederholer und der Kontrollgruppe zum zweiten Untersuchungszeitpunkt von denen des Ersten, und zwar zu Ungunsten der Wiederholer. Die Schüler der Wiederholergruppe lassen sich im Unterricht öfters ablenken (F6_11), sie schreiben häufiger die Hausaufgaben ab (F6_9) und lernen relativ eher, weil ihre Eltern es möchten (F6_6) und weniger, weil es gut für die eigene Zukunft ist (F6_7). Die Lernmotivation ist durchschnittlich geringer ausgeprägt (F6_2, F6_5) und auch die Bereitschaft, Hausaufgaben immer noch am gleichen Tag zu erledigen (F6_3) und die Schultasche am Vortag zu packen (F6_4). Die Kontrollgruppe gibt dagegen vermehrt an, bei schulischen Problemen Unterstützung zu haben (F6_1), sich regelmäßig am Unterricht zu beteiligen (F6_8), an einem Wahlfach teilzunehmen (F6_10) und neuen Stoff leicht zu verstehen (F6_12).

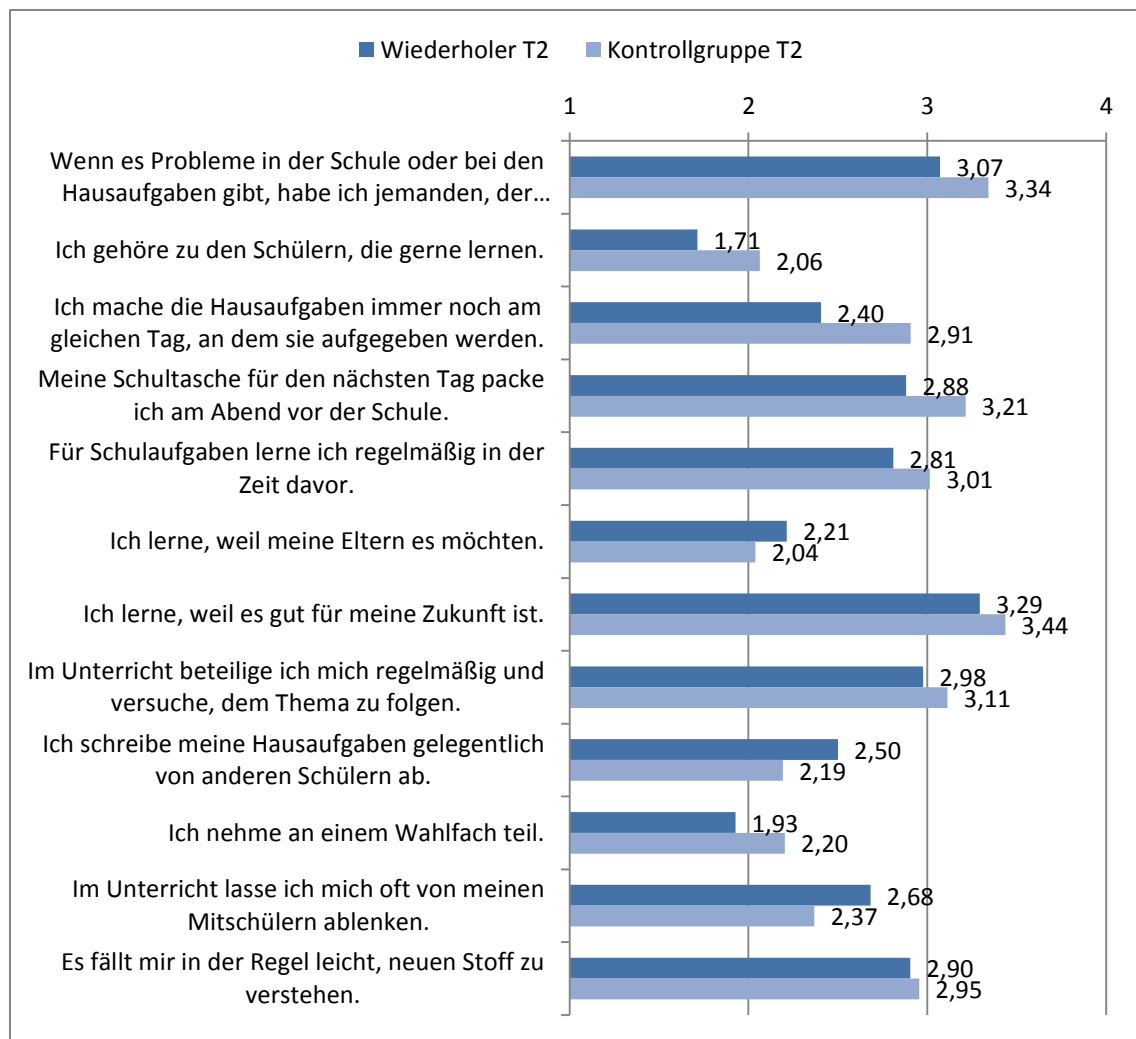


Abbildung 8 – F6 - Wiederholer und Kontrollgruppe T2

4.6.5.5 Längsschnittliche Darstellung der Wiederholer

Im Längsschnitt lernen die Wiederholer vor der Transition etwas weniger ungern (F6_2), sie machen die Hausaufgaben öfters am gleichen Tag (F6_3), packen ihre Schultasche eher am Vortag (F6_4) und lernen zielgerichteter (F6_5). Die Schüler geben zum ersten Zeitpunkt vermehrt an, weniger für die Eltern (F6_6) und eher für die eigene Zukunft zu lernen (F6_7). Sie nehmen öfters an Wahlfächern teil (F6_10) und schreiben weniger die Hausaufgaben ab (F6_9). Diese Angaben deuten auf einen Abwärtstrend hin, jedoch steigt die Beteiligung der Wiederholer am Unterricht zum zweiten Beobachtungszeitpunkt hin an (F6_8) und die Bereitschaft, sich von Mitschülern ablenken zu lassen sinkt (F6_11).

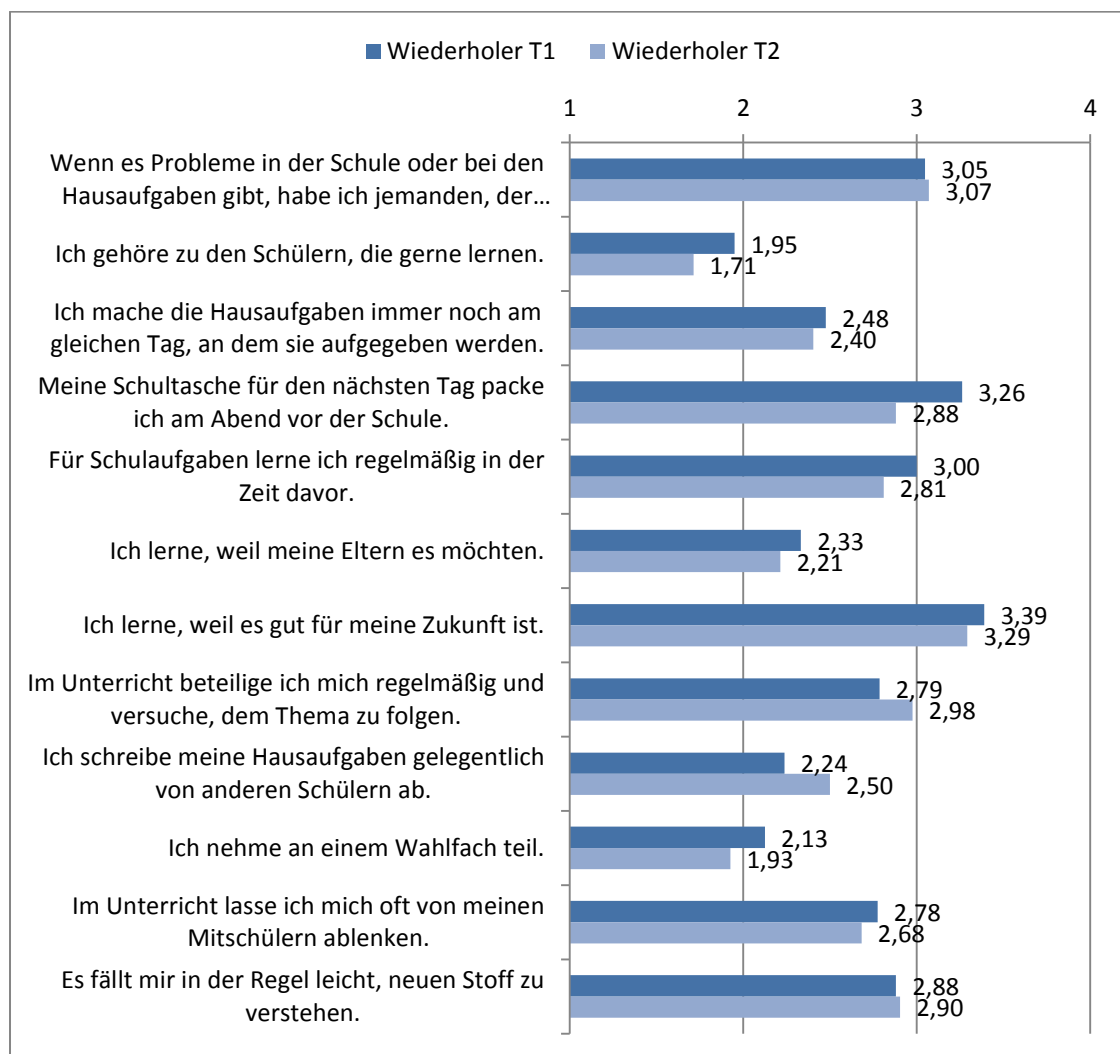


Abbildung 9 – F6 - Wiederholer T1 und T2

4.6.6 Frageblock 7: Was machst du, wenn du Probleme hast?

Der siebte Frageblock der Erhebung beschäftigt sich mit der persönlichen Situation der Schüler und deren Problembewältigungsstrategien.

4.6.6.1 Gesamtgruppe in T1 und T2

Die Schüler geben an, im Mittel eher aus Fehlern zu lernen (F7_4) und die gleichen Fehler eher nicht immer wieder zu machen (F7_7). Probleme werden zwar teilweise mit Erwachsenen besprochen (F7_1), aber eher mit Freunden und Freundinnen angesprochen (F7_6). Auffällig ist, dass negative Problembewältigungsstrategien wie Verdrängung (F7_2), Probleme für sich behalten (F7_3 und F7_5), externalisierende Verhaltensweisen (F7_8) und Rückzug (F7_9) eher nicht angewandt werden. Die Angaben beider Beobachtungszeitpunkte unterscheiden sich nur sehr geringfügig, einzig werden Probleme zum zweiten Zeitpunkt weniger gezeigt (F7_5).

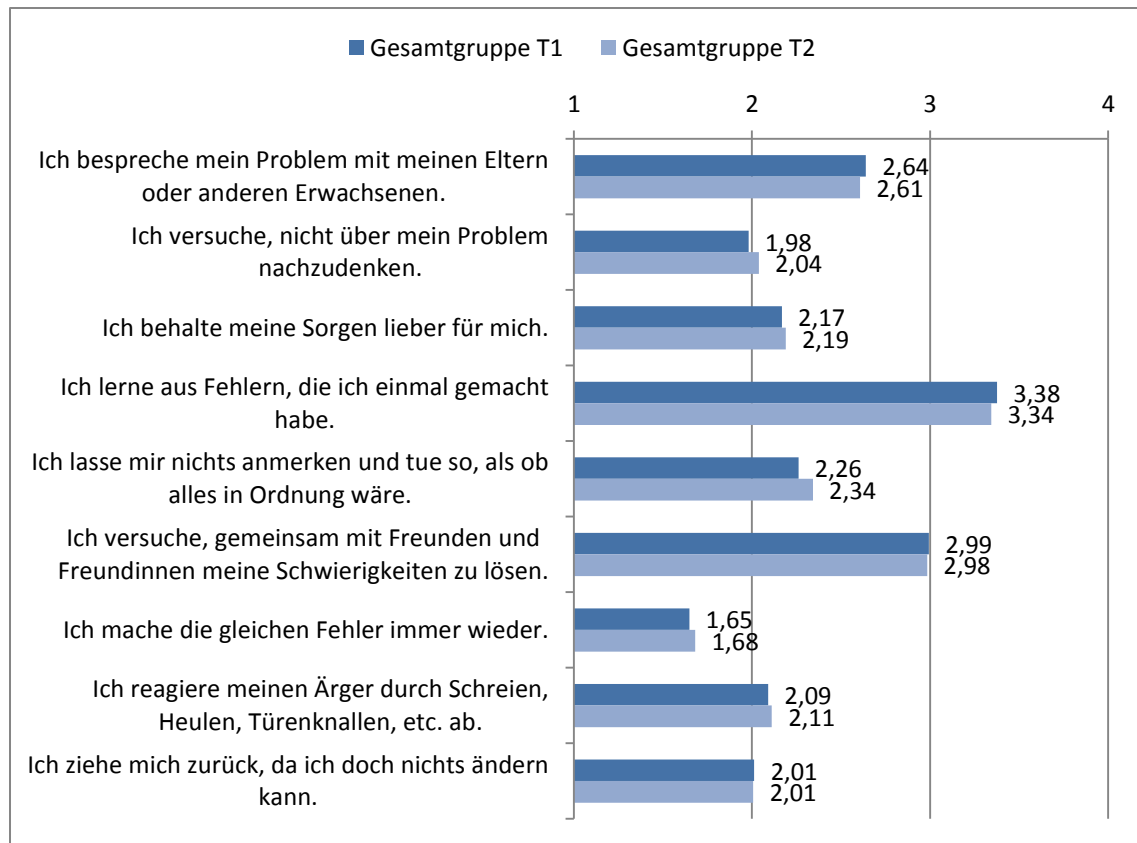


Abbildung 10- F7 - Gesamtgruppe in T1 und T2

4.6.6.2 Vergleich der Wiederholer mit Kontrollgruppe in T1

Die Mittelwerte der Angaben im siebten Frageblock unterscheiden sich zwischen Wiederholern und der Kontrollgruppe in verschiedenen Aspekten. Beispielsweise geben die Schüler in der Kontrollgruppe häufiger an, Probleme mit Erwachsenen zu besprechen (F7_1), aus Fehlern zu lernen (F7_4) und gleichzeitig aber auch eher mit Schreien, Heulen, Türenknallen etc. auf Ärger zu reagieren (F7_8) und sich eher zurückzuziehen (F7_9). Die Wiederholer verdrängen Probleme durchschnittlich eher (F7_2, F7_3, F7_5) und machen die gleichen Fehler öfters wieder (F7_7). Insgesamt deuten diese Ergebnisse auf eine geringere Kompetenz der Wiederholer hin, mit Problemen umzugehen und diese erfolgreich zu bewältigen. Geringfügig häufiger machen sie jedoch die Angabe, Schwierigkeiten mit Freunden und Freundinnen zu lösen (F7_6).

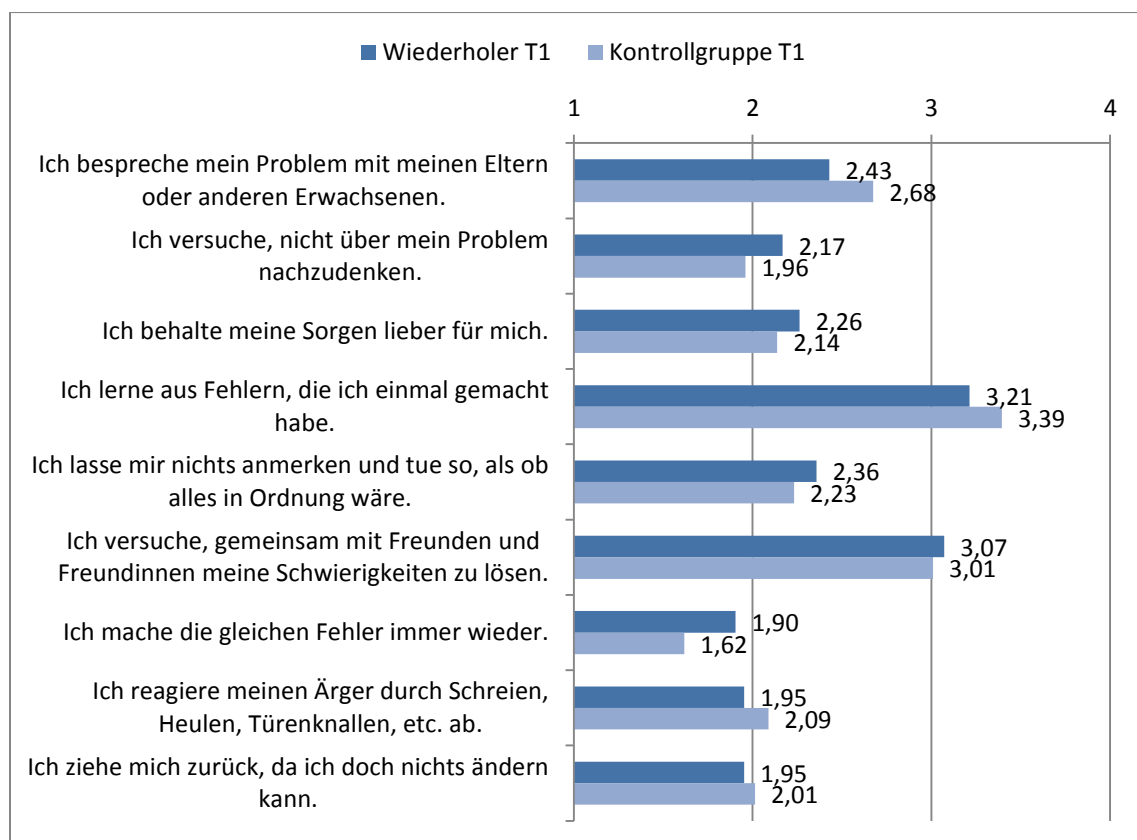


Abbildung 11 – F7 - Wiederholer und Kontrollgruppe T1

4.6.6.3 Vergleich der Wiederholer mit den Gefährdeten in T1

Das Bewältigungsverhalten der Wiederholer und der Gefährdeten differiert im Durchschnitt, aber es zeichnet sich keine eindeutige Richtung ab. Die Wiederholer besprechen ihre Probleme etwas häufiger mit ihren Eltern (F7_1), behalten Sorgen in geringerem Maße für sich (F7_3), sie versuchen Schwierigkeiten eher mit Freunden und Freundinnen zu lösen (F7_6) und tun bei Problemen weniger so, als ob alles in Ordnung wäre (F7_5). Auch reagieren sie durchschnittlich weniger mit externalisierendem Verhalten (F7_8) oder Rückzug (F7_9). Gleichwohl verdrängen die Gefährdeten Probleme geringfügig weniger (F7_2), lernen häufiger aus ihren Fehlern (F7_4) und machen diese seltener immer wieder (F7_7).

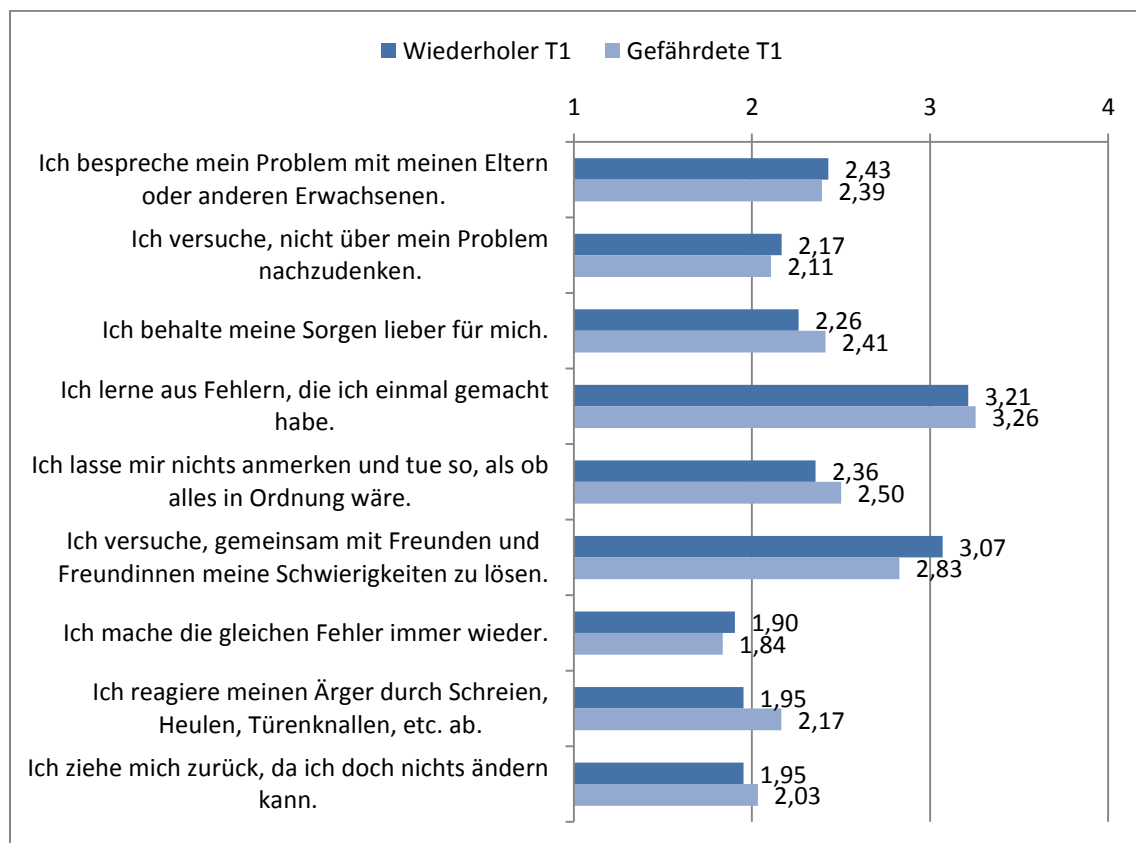


Abbildung 12 – F7 – Wiederholer und Gefährdete T1

4.6.6.4 Vergleich der Wiederholer mit der Kontrollgruppe in T2

Die Wiederholer unterscheiden sich auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt im Bewältigungsverhalten von der Kontrollgruppe. So verdrängen sie Probleme häufiger (F7_2, F7_5) und besprechen Probleme seltener mit den Eltern oder anderen Erwachsenen (F7_1). Sie lernen weniger aus einmal gemachten Fehlern (F7_4) und versuchen weniger gemeinsam mit Freunden und Freundinnen, Probleme zu lösen (F7_6). Umgekehrt behalten die Mitglieder der Kontrollgruppe Sorgen eher für sich (F7_3), ziehen sich häufiger zurück (F7_9), machen die gleichen Fehler immer wieder (F7_7) und reagieren Ärger häufiger lautstark ab (F7_8).

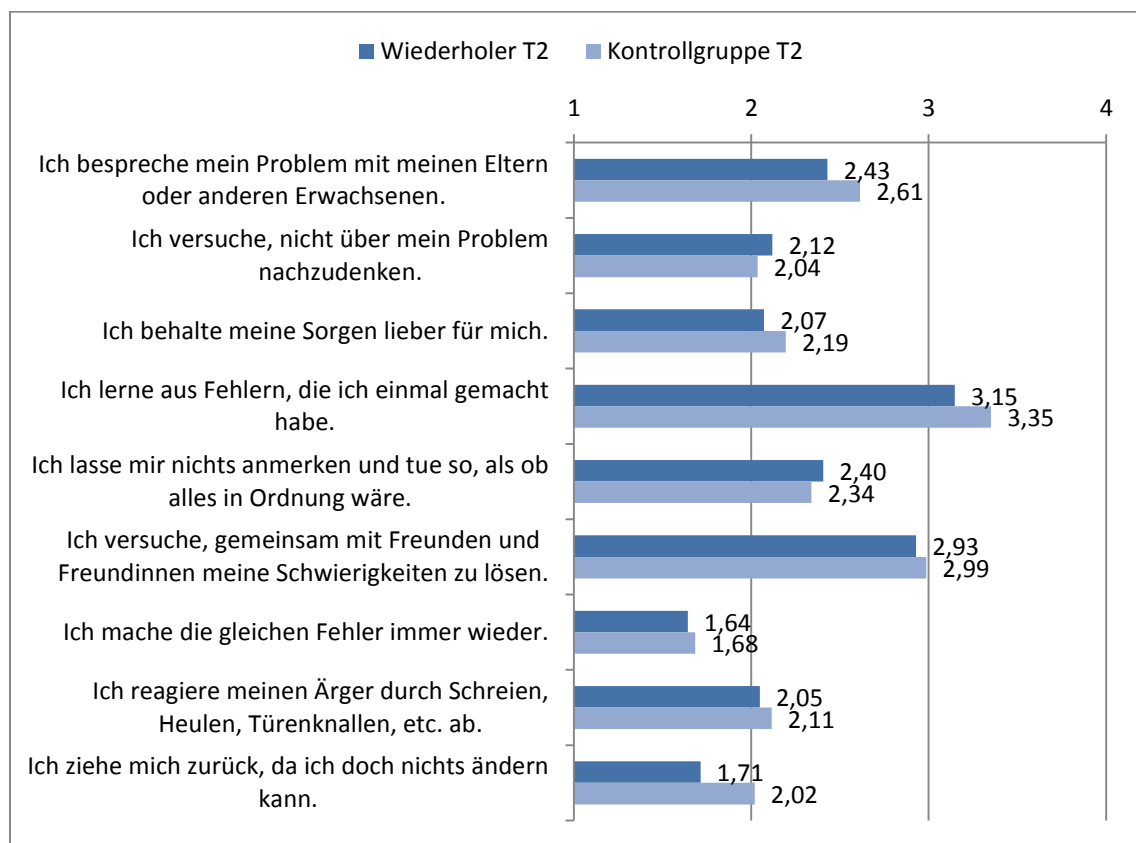


Abbildung 13 – F7 - Wiederholer und Kontrollgruppe T2

4.6.6.5 Längsschnittliche Darstellung der Wiederholer

Das Bewältigungsverhalten der Wiederholer zeigt im Durchschnitt keine eindeutige Entwicklung: Die Befragten geben zum zweiten Erhebungszeitpunkt etwas weniger oft an, Probleme zu verdrängen (F7_2), Sorgen für sich zu behalten (F7_3), die gleichen Fehler immer wieder zu machen (F7_7) und weniger mit Rückzug zu reagieren (F7_9). Umgekehrt behalten die Wiederholer nun Sorgen mehr für sich (F7_3), lernen weniger aus Fehlern (F7_4) und tun eher so, als ob alles in Ordnung ist (F7_5). Sie versuchen auch seltener, Probleme mit Freunden und Freundinnen zu lösen (F7_6) und zeigen verstärkt externalisierende Verhaltensweisen (F7_8).

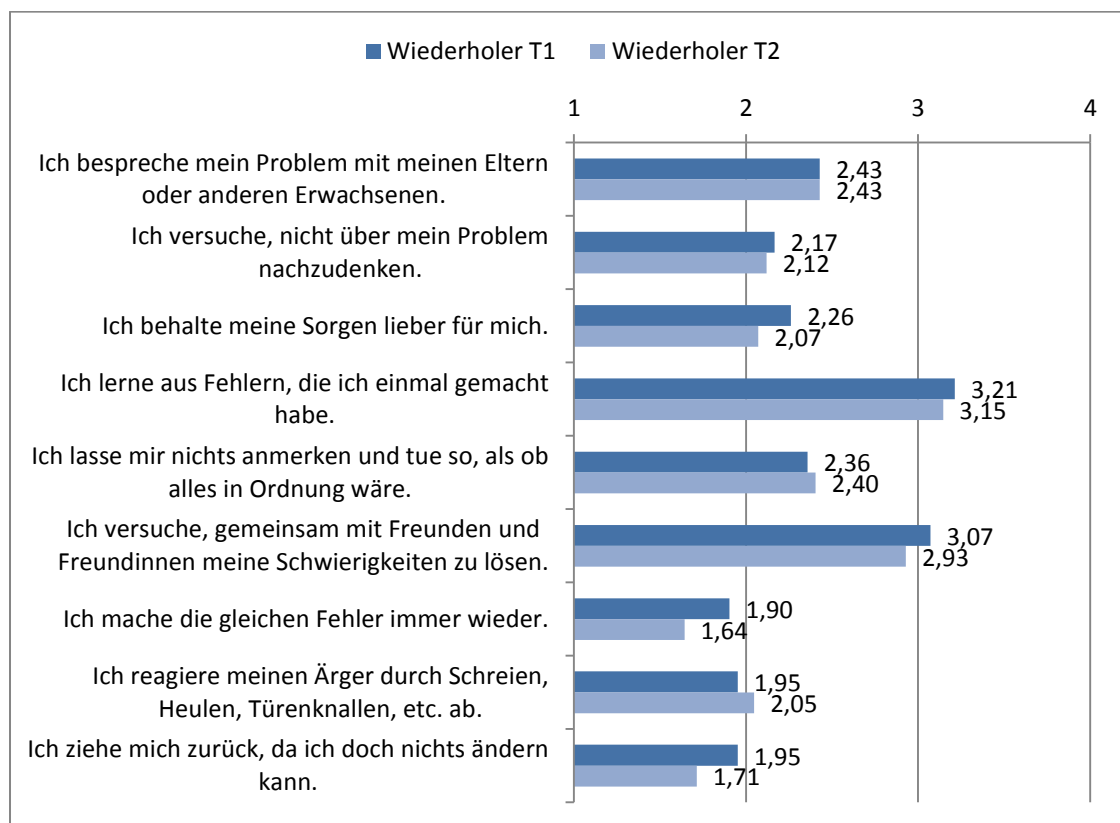


Abbildung 14 – F7 - Wiederholer T1 und T2

4.6.7 Frageblock 8: Wie ist es bei dir daheim?

Der achte Frageblock thematisiert die Beziehung zu den Eltern sowie das Interesse an und die Unterstützung der Eltern bei schulischen Angelegenheiten.

4.6.7.1 Gesamtgruppe in T1 und T2

Es trifft in sehr hohem Maße zu, dass Eltern sich über schulische Erfolge ihrer Kinder freuen (F8_5). Auch fragen die meisten Eltern ihre Kinder regelmäßig, wie es in der Schule war (F8_7) und sprechen regelmäßig mit ihren Kindern (F8_1). Die Schüler berichten, dass die Eltern ihre Probleme tendenziell verstehen (F8_2), bei Sorgen meist helfen können (F8_4) und bei enttäuschenden schulischen Leistungen tendenziell Mut machen (F8_6). In der befragten Gesamtheit trifft es eher nicht zu, dass Eltern oft mit ihren Kindern schimpfen (F8_3) und bei den Hausaufgaben helfen (F8_8). Auch hier unterscheiden sich die Angaben der Schüler zwischen den beiden Befragungszeitpunkten nur geringfügig. Der größte Unterschied liegt in der Zunahme des regelmäßigen sprachlichen Austauschs (F8_1).

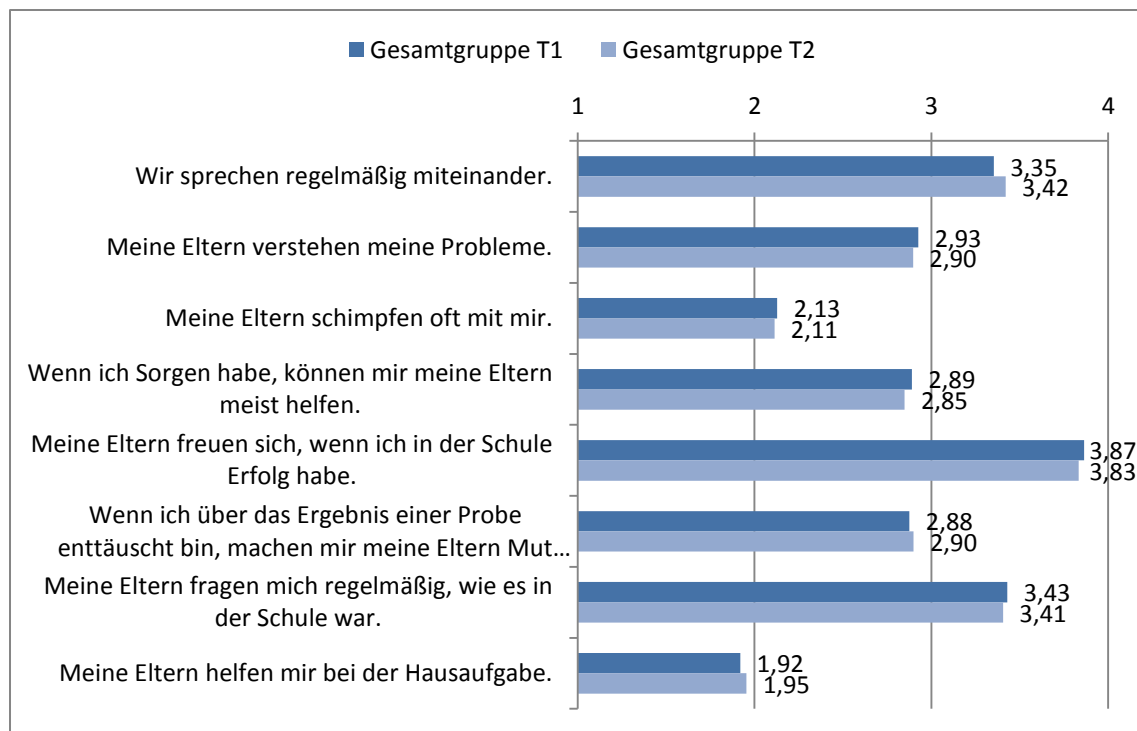


Abbildung 15- F8 - Gesamtgruppe in T1 und T2

4.6.7.2 Vergleich der Wiederholer mit Kontrollgruppe in T1

Die Beziehung zu den Eltern unterscheidet sich bei den Wiederholern von der Kontrollgruppe und deutet auf ein positiveres Verhältnis hin, welches durch ein höheres Maß an Unterstützung gekennzeichnet ist. Die Schüler der Kontrollgruppe geben vermehrt an, dass die Eltern ihre Probleme verstehen (F8_2) und dass die Eltern selten schimpfen (F8_3). Zudem berichten die Schüler der Kontrollgruppe, dass die Eltern ihnen bei schulischen Misserfolgen eher Mut machen (F8_6) und etwas mehr bei den Hausaufgaben helfen (F8_8).

Etwa gleichauf liegen die beiden Gruppen darin, dass sie regelmäßig mit ihren Eltern kommunizieren (F8_1), dass ihre Eltern ihnen bei Sorgen meist helfen können (F8_4) und dass sich die Eltern dafür interessieren, wie es ihrem Kind in der Schule ergeht (F8_7). Ein letzter Unterschied zeigt sich darin dass die Wiederholer angeben, dass sich die Eltern stets (statt fast immer bei der Kontrollgruppe) über schulische Erfolge freuen (F8_5).

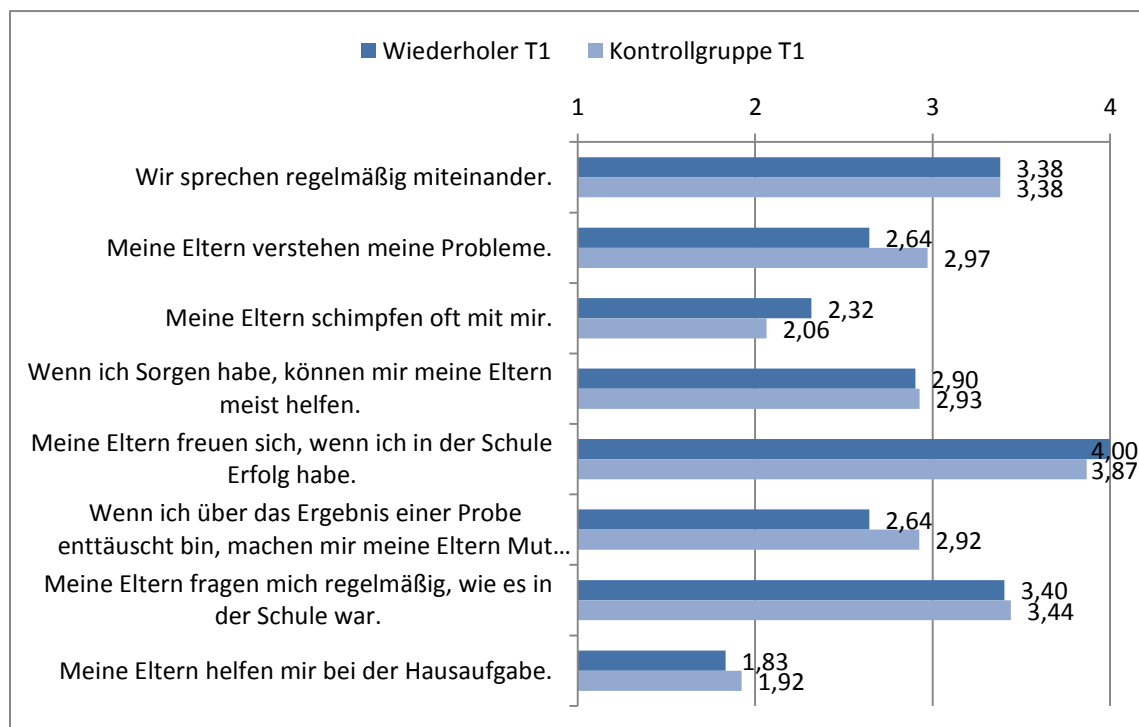


Abbildung 16 – F8 - Wiederholer und Kontrollgruppe T1

4.6.7.3 Vergleich der Wiederholer mit den Gefährdeten in T1

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Beziehung der Wiederholer zu ihren Eltern tendenziell konstruktiver ist als die der Gefährdeten: In diesem Vergleich berichten die Wiederholer häufiger als die Vergleichsgruppe, dass sie regelmäßig mit ihren Eltern sprechen (F8_1), die Eltern bei Sorgen meist helfen können (F8_4) und sich ihre Eltern stets über schulische Erfolge freuen (F8_5). Zudem geben die Wiederholer vermehrt an, dass ihre Eltern bei Misserfolgen Mut machen (F8_6) und dass sie häufiger nach der Schule fragen (F8_7). Beim Verständnis von Problemen liegen die Eltern beider Gruppen etwa gleichauf (F8_2), jedoch schimpfen die Eltern der Gefährdetengruppe häufiger (F8_3), helfen aber auch häufiger bei den Hausaufgaben (F8_8).

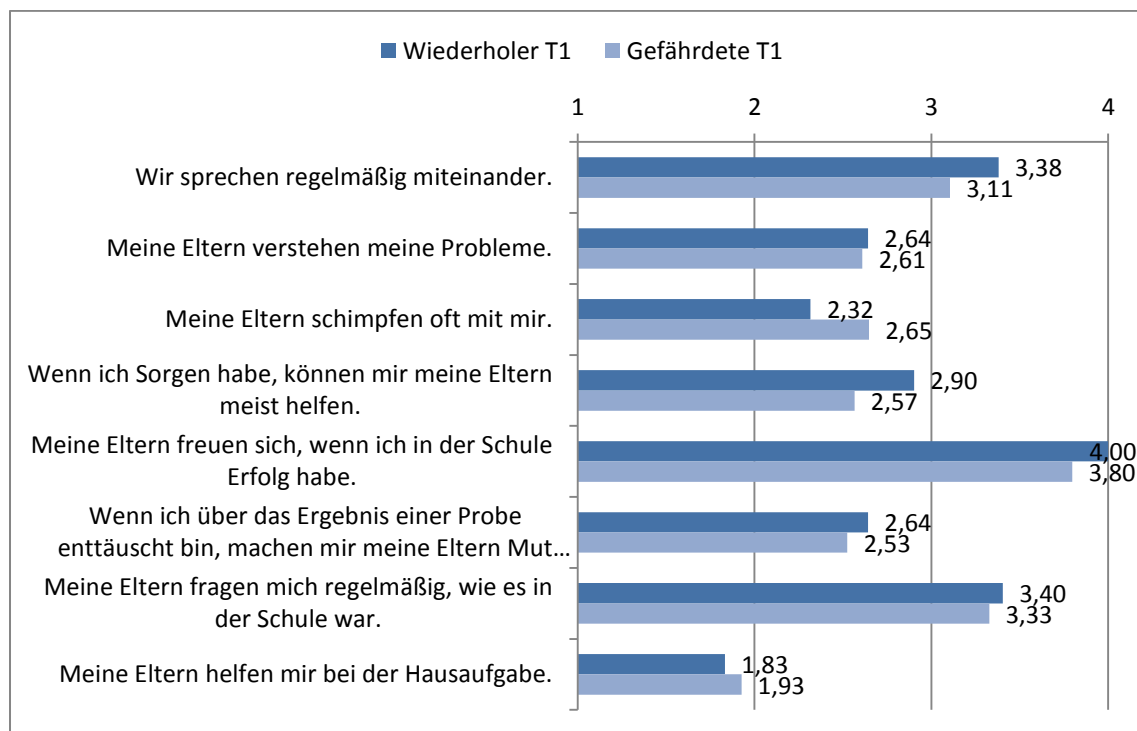


Abbildung 17 – F8 – Wiederholer und Gefährdete T1

4.6.7.4 Vergleich der Wiederholer mit der Kontrollgruppe in T2

In der Beziehung zu den Eltern haben die Wiederholer der Kontrollgruppe zum zweiten Erhebungszeitpunkt gemein, dass sie regelmäßig mit ihren Eltern sprechen (F8_1), dass die Eltern sich über schulische Erfolge freuen (F8_5) und dass die Eltern bei Sorgen oft helfen können (F8_4). Die Schüler der Kontrollgruppe werden jedoch weniger von ihren Eltern geschimpft (F8_3), ihre Eltern machen ihnen in wesentlich höherem Maße Mut bei schulischen Misserfolgen (F8_6), fragen häufiger nach der Schule (F8_7), sie haben ein höheres Verständnis der Probleme ihrer Kinder (F8_2) und helfen zwar wenig, aber relativ öfters bei den Hausaufgaben (F8_8).

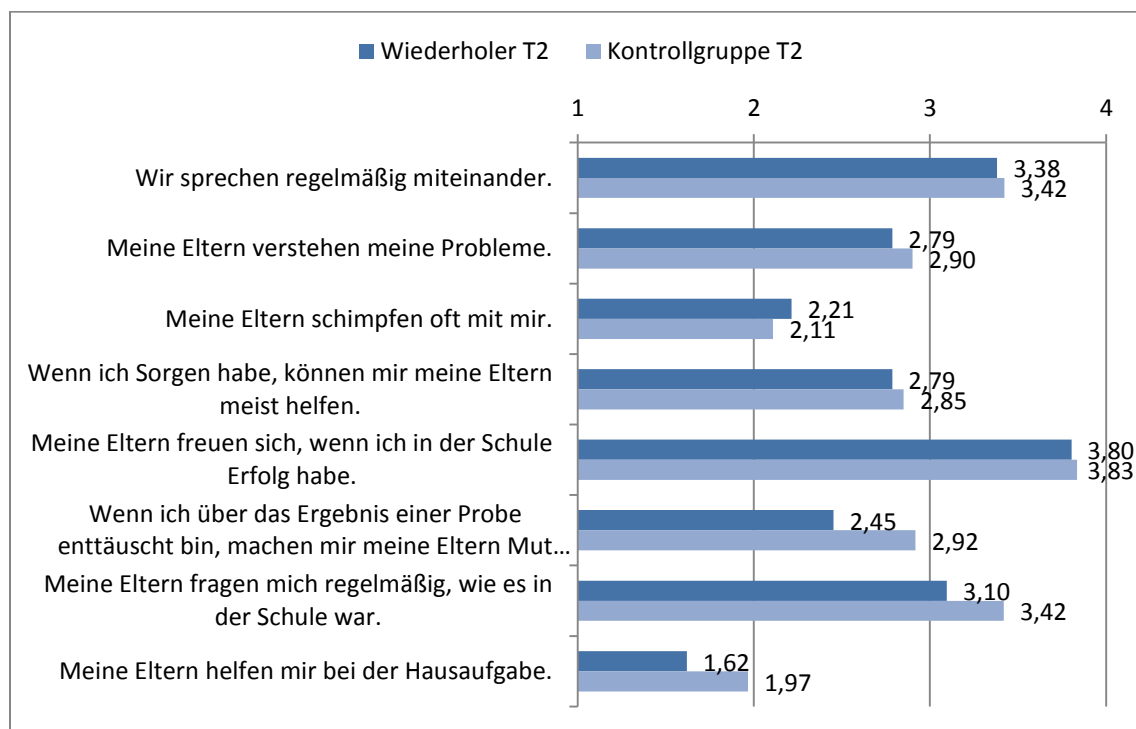


Abbildung 18 – F8 - Wiederholer und Kontrollgruppe T2

4.6.7.5 Längsschnittliche Darstellung der Wiederholer

Zunächst ist es positiv, dass die Eltern in der Wahrnehmung der Schüler deren Probleme zum zweiten Zeitpunkt durchschnittlich eher verstehen (F8_2) und weniger schimpfen (F8_3). Die weiteren Ergebnisse deuten jedoch in die andere Richtung: So geben die Schüler an, dass die Eltern ihnen bei Sorgen weniger helfen können (F8_4), sich über schulische Erfolge nicht mehr immer freuen (F8_5) und in geringerem Umfang Mut bei Misserfolgen machen (F8_6). Auch fragen die Eltern nun seltener nach der Schule (F8_7) und helfen noch weniger bei den Hausaufgaben (F8_8).

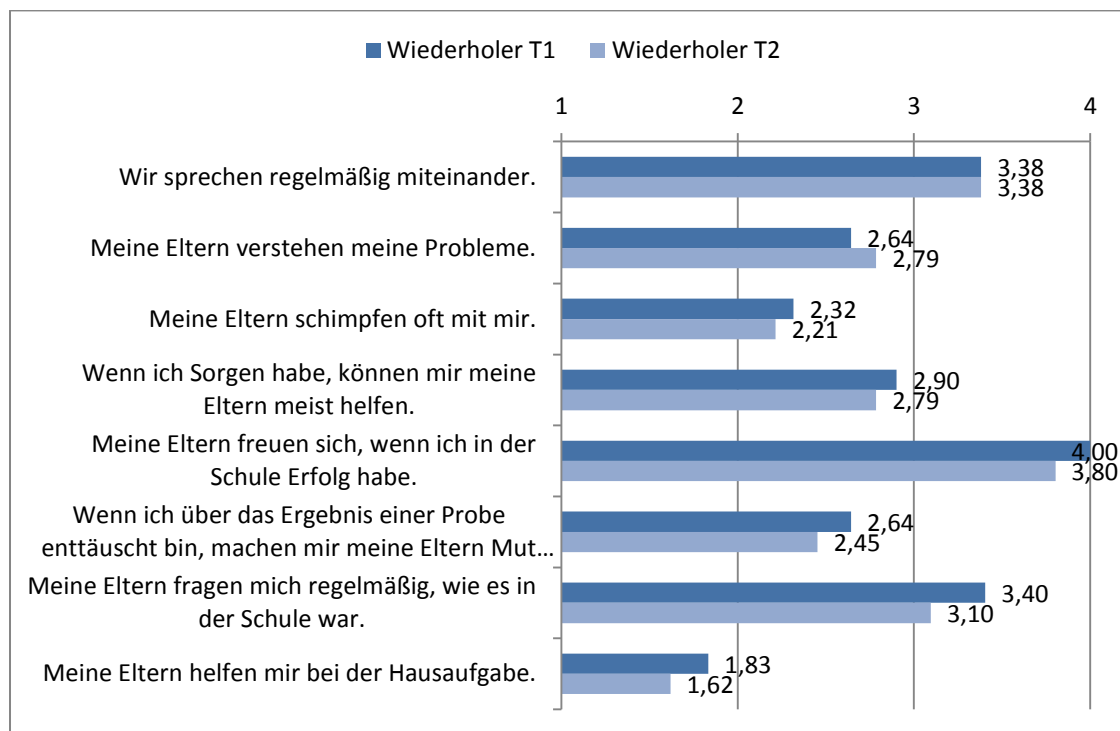


Abbildung 19 – F8 - Wiederholer T1 und T2

4.6.8 Frageblock 9: Deine Klasse

In diesem Frageblock werden Daten zum Klima in der Klasse und zum Verhältnis der Schüler untereinander erhoben.

4.6.8.1 Gesamtgruppe in T1 und T2

Sehr positiv fällt auf, dass die befragten Schüler im Mittel richtig gute Freunde in ihrer Klasse haben (F9_4), sich auf diese verlassen können (F9_7), und sich selbst in ihrer Klasse wohl fühlen (F9_8). Die Befragten sind tendenziell der Ansicht, sich bei Problemen auf ihre Peers verlassen zu können (F9_1 und F9_6) und dass die Schüler freundlich zueinander sind (F9_2). Kein klares Bild zeigt sich bei der Unterstützung durch Lehrer (F9_5); die Schüler geben gar an, dass ihre Lehrer sich eher nicht um ihre Probleme kümmern (F9_3). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt hin nimmt die Zustimmung insbesondere zu diesen beiden Aussagen ab.

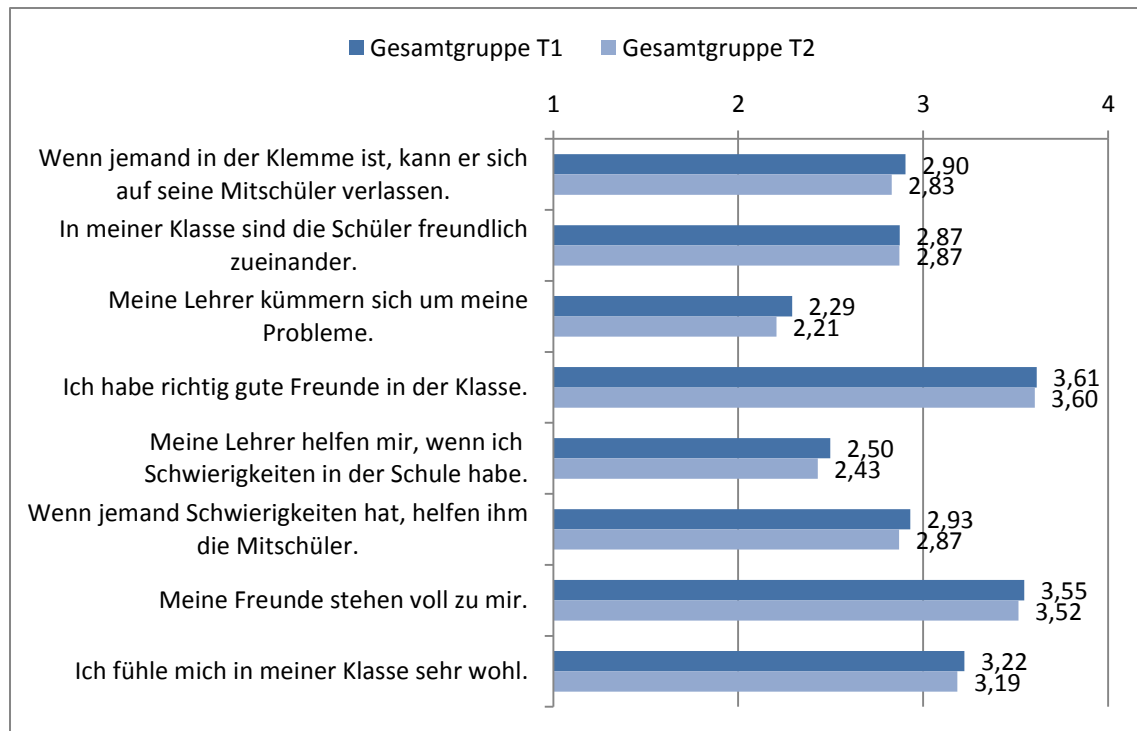


Abbildung 20- F9 - Gesamtgruppe in T1 und T2

4.6.8.2 Vergleich der Wiederholer mit Kontrollgruppe in T1

Im Vergleich fällt auf, dass die Kontrollgruppe ihre Beziehung zu und die wahrgenommene Unterstützung durch die Mitschüler tendenziell besser einschätzt als die Gruppe der Wiederholer (F9_1, F9_2, F9_4, F9_6, F9_8). Auch beurteilen sie die Unterstützung der Lehrer (F9_3) und die Beziehung zu den Lehrern (F9_5) insgesamt positiver. Ferner geben die Schüler der Kontrollgruppe verstärkt an, richtig gute Freunde in der Klasse zu haben (F9_4) und sich in der Klasse sehr wohl zu fühlen (F9_8). Somit nehmen die Wiederholer das Klima in der Klasse in jedem der untersuchten Faktoren als schlechter war.

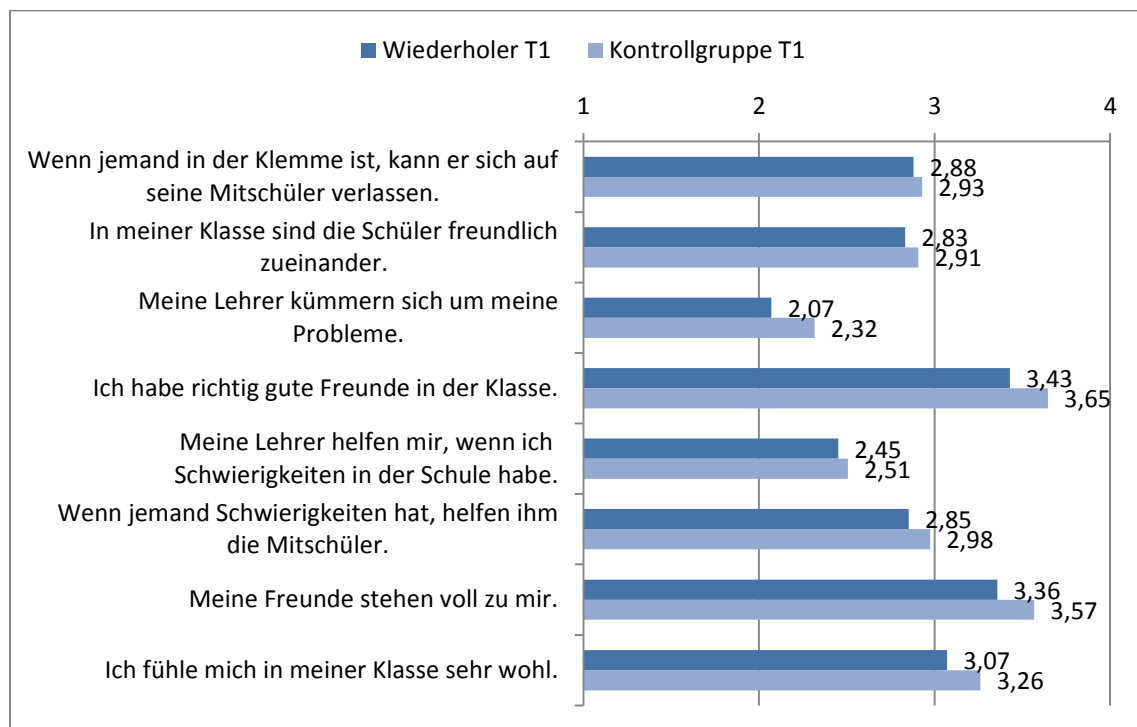


Abbildung 21 – F9 - Wiederholer und Kontrollgruppe T1

4.6.8.3 Vergleich der Wiederholer mit den Gefährdeten in T1

In der Schule: Die Gruppe der Wiederholer ist eher der Ansicht als die der Gefährdeten, sich bei Problemen auf die Mitschüler verlassen zu können (F9_1, F9_6). In ihrer Wahrnehmung sind die Klassenkameraden freundlicher zueinander (F9_2), sie haben geringfügig mehr gute Freunde in der Klasse (F9_4) und fühlen sich häufiger sehr wohl in ihrer Klasse (F9_8). Die Gruppe der Gefährdeten schätzt die Bereitschaft der Lehrer als weniger gering ein, sich um die Probleme der Schüler zu kümmern (F9_3) und auch den Zusammenhalt mit den Freunden (F9_7). Die Hilfe der Lehrer bei Schwierigkeiten wird von beiden Gruppen nicht eindeutig wahrgenommen (F9_5). Insgesamt deuten die Ergebnisse dieses Vergleichs auf eine pessimistischere Wahrnehmung des Klassenklimas durch die Schüler der Gefährdetengruppe hin.

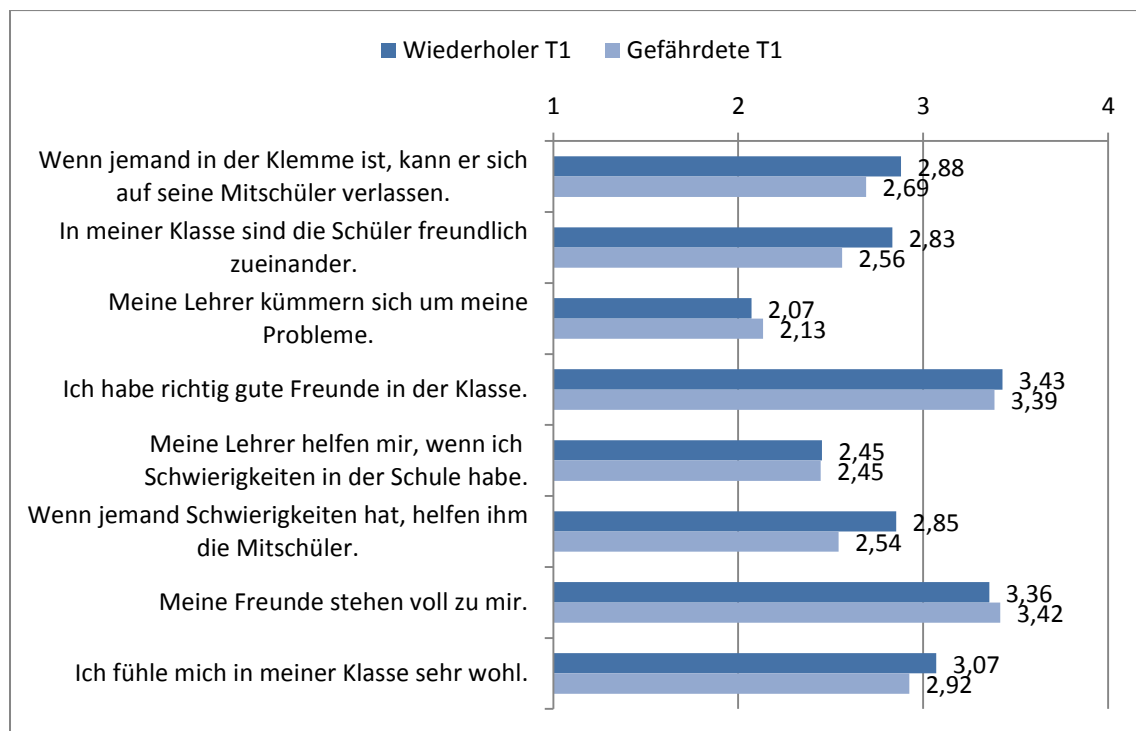


Abbildung 22 – F9 – Wiederholer und Gefährdete T1

4.6.8.4 Vergleich der Wiederholer mit der Kontrollgruppe in T2

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt stehen die Wiederholer ihren Mitschülern und ihren Lehrern deutlich pessimistischer gegenüber als die Mitglieder der Kontrollgruppe: Die Wiederholer tendieren in signifikant geringerem Umfang dazu zu sagen, dass bei Problemen auf die Mitschüler Verlass ist (F9_1), dass diese bei Schwierigkeiten helfen (F9_6) und dass die Schüler freundlich zueinander sind (F9_2). Sie sind minder davon überzeugt, dass Lehrer sich um Probleme kümmern (F9_3) und bei schulischen Schwierigkeiten helfen (F9_5). Weiterhin sind die Wiederholer zwar auch in hohem Maße der Ansicht, gute Freunde in der Klasse zu haben (F9_4) und dass diese vollen Beistand leisten (F9_7), jedoch tendenziell weniger als die Schüler der Kontrollgruppe. Insgesamt stimmen erstere seltener der Angabe zu, sich in der Klasse sehr wohl zu fühlen (F9_8).

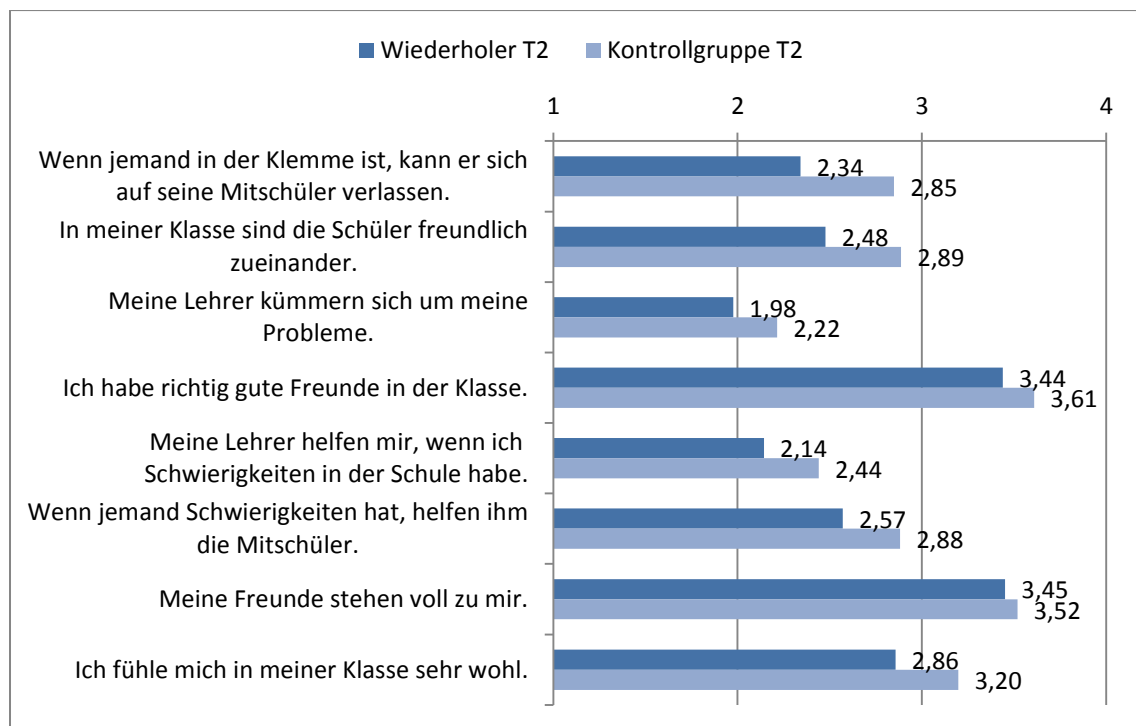


Abbildung 23 – F9 - Wiederholer und Kontrollgruppe T2

4.6.8.5 Längsschnittliche Darstellung der Wiederholer

Auf interaktionaler Ebene sind die Wiederholer ihren Mitschülern und Lehrern gegenüber zum zweiten Beobachtungszeitpunkt pessimistischer eingestellt als zum ersten. Sie sind nun weniger der Meinung, dass bei Problemen auf die Mitschüler (F9_1, F9_6) oder die Lehrer Verlass ist (F9_3, F9_5). Auch werden das Klima unter den Schülern (F9_2) und das Wohlbefinden in der Klasse (F9_8) als schlechter wahrgenommen. Die Unterstützung der Freunde wird aber höher als zuvor bewertet (F9_7). Weiterhin sehr stark ausgeprägt ist die Wahrnehmung, richtig gute Freunde in der Klasse zu haben (F9_4).

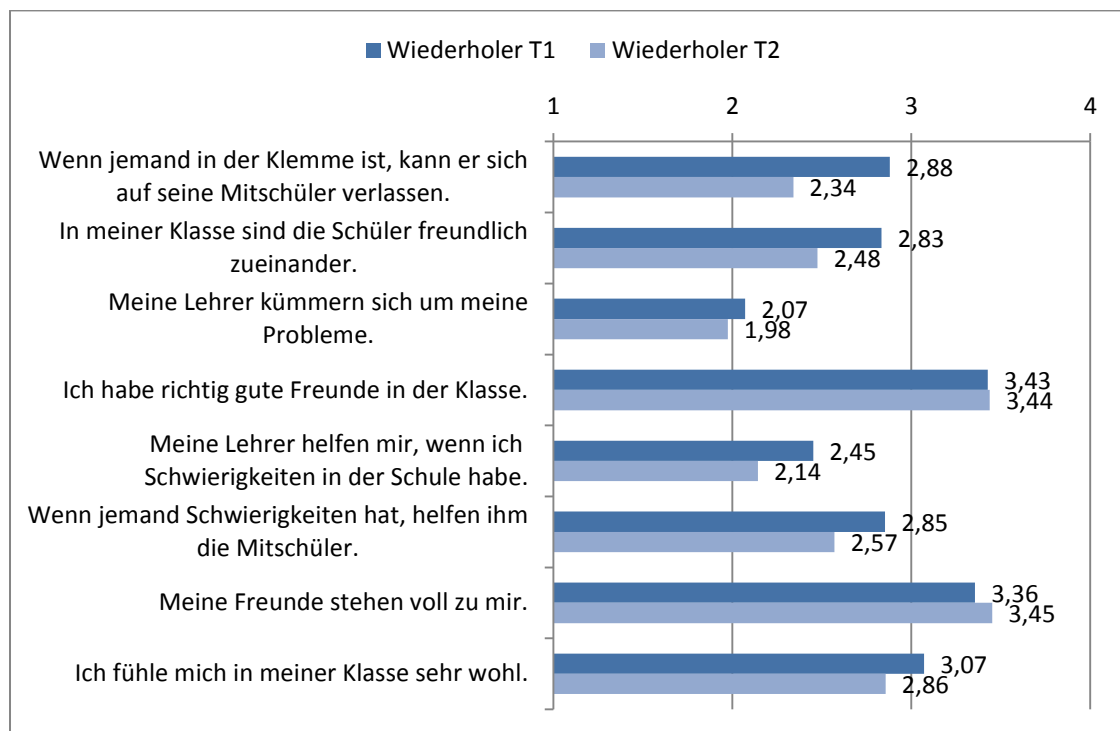


Abbildung 24 – F9 - Wiederholer T1 und T2

4.6.9 Fragen 10, 15 und 17: Aspirationen der Eltern, Zufriedenheit mit erreichten Leistungen und Selbsteinschätzung der Versetzung

Der Frageblock 10 zielt auf die schulischen Aspirationen der Eltern für ihr Kind ab, die Frage 15 nach der Zufriedenheit des Schülers mit dem Zeugnis und die Frage 17 erfasst die Selbsteinschätzung, ob das Schuljahr erfolgreich abgeschlossen werden kann.

4.6.9.1 Gesamtgruppe in T1 und T2

F10: Welche Noten erwarten Deine Eltern von Dir?

Die meisten Eltern der befragten Schüler sind stark daran interessiert, dass ihre Kinder zu den guten Schülern gehören. Über ein Viertel der Schüler meint, dass ihre Eltern zumindest durchschnittliche Leistungen erwarten. Ein kleiner Anteil Eltern erwartet Spitzenleistungen von ihren Kindern und ein etwas größerer Anteil ist schon damit zufrieden, wenn die Kinder irgendwie die Schule schaffen. Der Anteil letzterer steigt vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt merklich an.

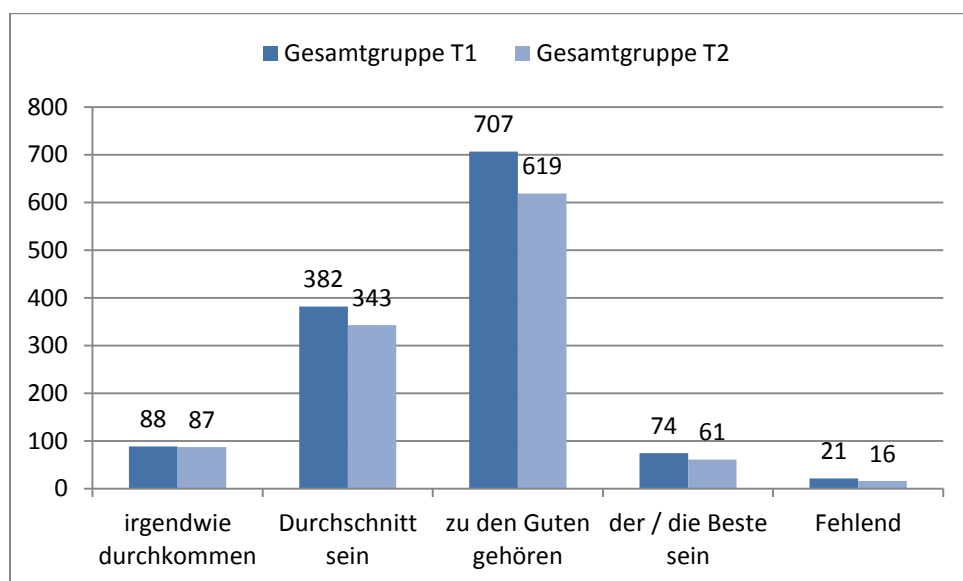


Abbildung 25- F10 - Gesamtgruppe in T1 und T2

F15: Warst Du mit Deinem Zeugnis zufrieden?

Zum ersten Beobachtungszeitpunkt hält sich die Zahl der Schüler, die mit ihrem Zeugnis zufrieden sind recht genau mit der jener die Waage, die mit ihrem Zeugnis nicht zufrieden sind. Mehr als 12% der Schüler, die hierzu Angaben machten, wissen nicht, ob sie zufrieden sein sollen oder nicht.

Zur zweiten Erhebung ist die Zahl der unzufriedenen Schüler relativ zur Zahl der Schüler deutlich gesunken, die mit dem Zeugnis zufrieden waren. Der Anteil derer, die nicht wissen, wie sie ihr Zeugnis einschätzen sollen, ist dagegen gewachsen.

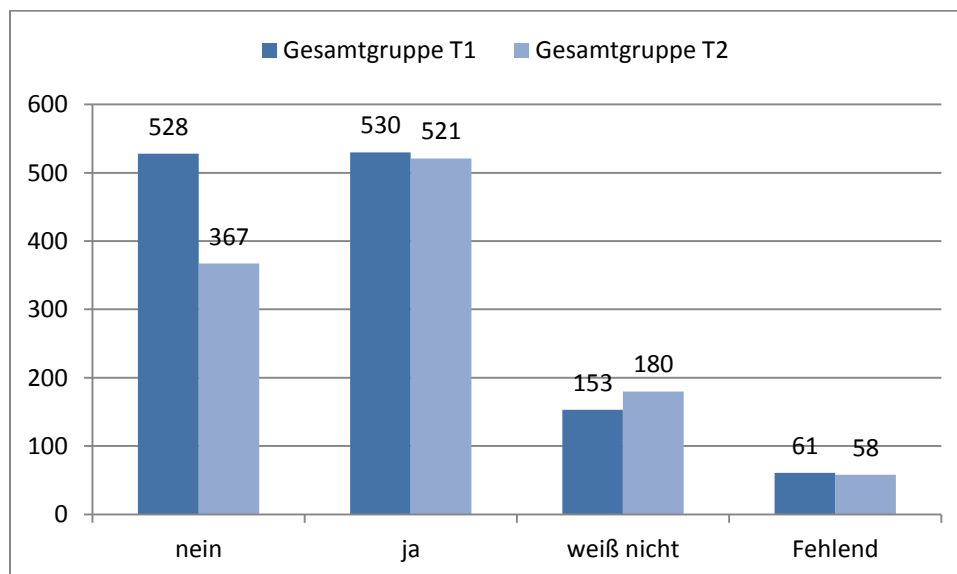


Abbildung 26 – F15 - Gesamtgruppe in T1 und T2

F17: Denkst Du, dass Du dieses Schuljahr schaffen wirst?

In der Gesamtgruppe machen zum ersten Erhebungszeitpunkt 1124 Schüler und zum zweiten Zeitpunkt 1126 Schüler Angaben zu dieser Frage. 30 bzw. 26 Schüler glauben, dass sie das Schuljahr nicht schaffen. Die große Mehrheit der Schüler (944 bzw. 882) ist überzeugt, dass das Schuljahr erfolgreich wird und 150 bzw. 108 Schüler sind sich unsicher, ob sie das Schuljahr erfolgreich abschließen können.

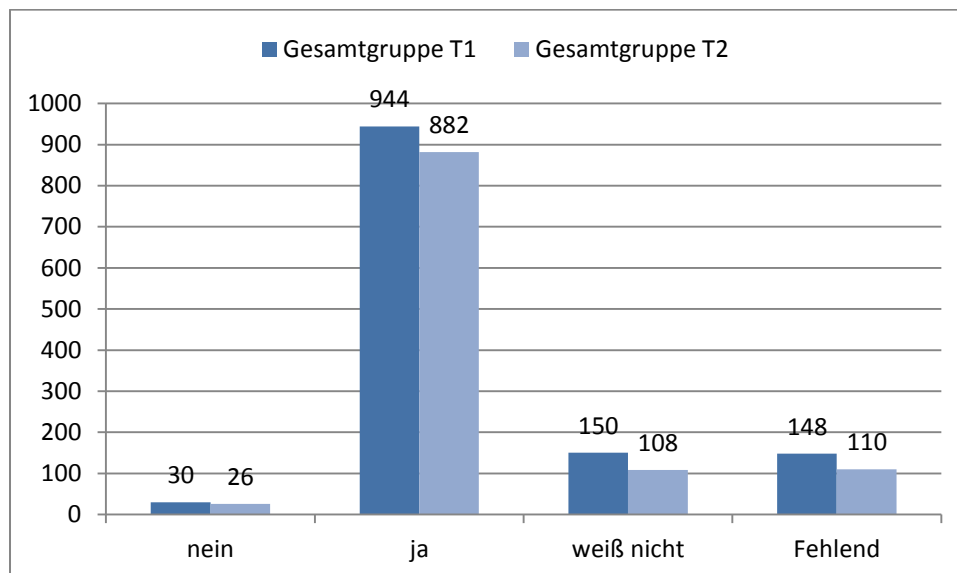


Abbildung 27 – F17 - Gesamtgruppe in T1 und T2

4.6.9.2 Vergleich der Wiederholer mit Kontrollgruppe in T1

F10: Welche Noten erwarten Deine Eltern von Dir?

Die Bildungsaspirationen der Eltern der Wiederholer unterscheiden sich wesentlich von jenen der Kontrollgruppe. Mehr als die Hälfte von ersteren sind zufrieden, wenn ihr Kind irgendwie durchkommt (14,3%) oder dem Leistungsdurchschnitt entspricht (42,9%). Ein weiteres Drittel dieser Gruppe erwartet von ihrem Kind, dass es zu den guten Schülern gehört und fast zehn Prozent erwarten, dass ihr Kind der/ die Beste ist.

Im Gegensatz dazu ist nur eine kleine Minderheit der Eltern der Kontrollgruppenschüler damit zufrieden, wenn ihr Kind irgendwie durchkommt. Es soll mindestens dem Durchschnitt entsprechen (28,6%), viel eher aber zu den Guten gehören (58,5%). Spitzenleistungen erwarten aber nur wenige Eltern (5,7%).

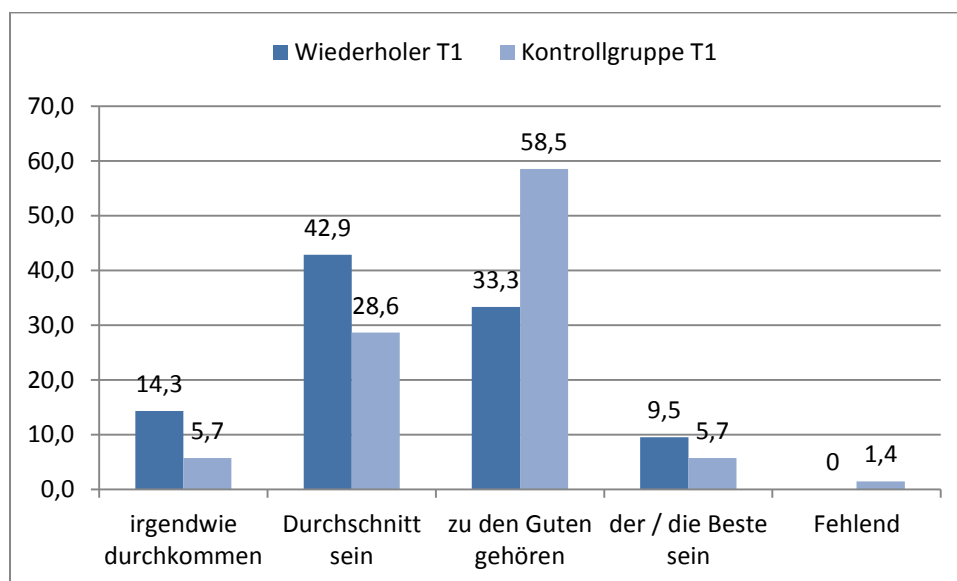


Abbildung 28 – F10 - Wiederholer und Kontrollgruppe T1

F15: Warst Du mit Deinem Zeugnis zufrieden?

Die Zufriedenheit mit dem Zeugnis spiegelt die unterdurchschnittlichen Leistungen der Wiederholergruppe wider: Mehr als drei Viertel sind mit ihrem Zeugnis nicht zufrieden; jeweils 11,9% wissen es nicht oder sind zufrieden. Der Anteil der unzufriedenen Befragten in der Kontrollgruppe ist nicht halb so groß und der der Zufriedenen fast viermal so groß.

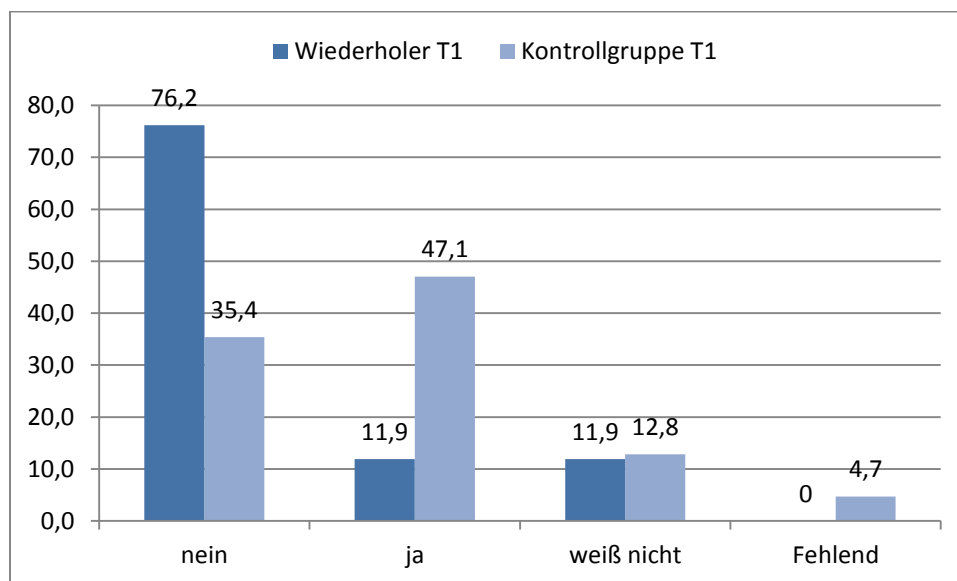


Abbildung 29 – F15 - Wiederholer und Kontrollgruppe T1

F17: Denkst Du, dass Du dieses Schuljahr schaffen wirst?

Knapp 80% der Kontrollgruppe sind sich sicher, dass sie das Schuljahr schaffen; aber nur 31,0% der Wiederholer. Von diesen glauben 14,3%, dass sie wiederholen müssen und 40,5% wissen es nicht. In der Kontrollgruppe geben lediglich 1,3% der Schüler an, dass sie das Schuljahr voraussichtlich nicht erfolgreich abschließen können und auch nur ein Anteil von 7,4% weiß dies noch nicht.

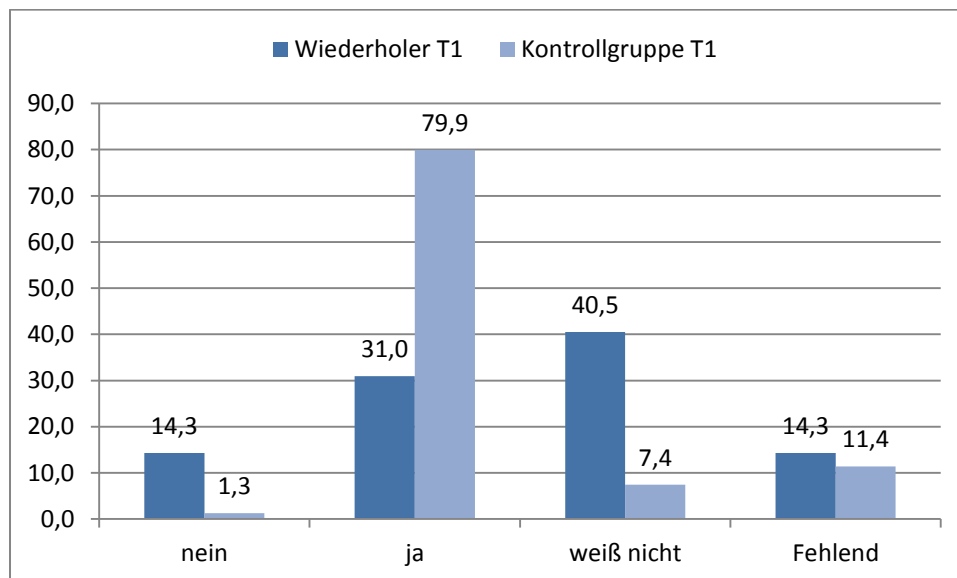


Abbildung 30 – F17 - Wiederholer und Kontrollgruppe T1

4.6.9.3 Vergleich der Wiederholer mit den Gefährdeten in T1

F10: Welche Noten erwarten Deine Eltern von Dir?

In der Gruppe der Gefährdeten sind die Anteile derer größer, von denen die Eltern erwarten, dass sie durchkommen oder zu den guten Schülern gehören. Etwas weniger geben sich mit durchschnittlichen Leistungen zufrieden. Die Erwartungen dieser Gruppe scheinen insofern realistischer, als dass deutlich weniger Schüler angeben, sie müssten zu den Besten gehören.

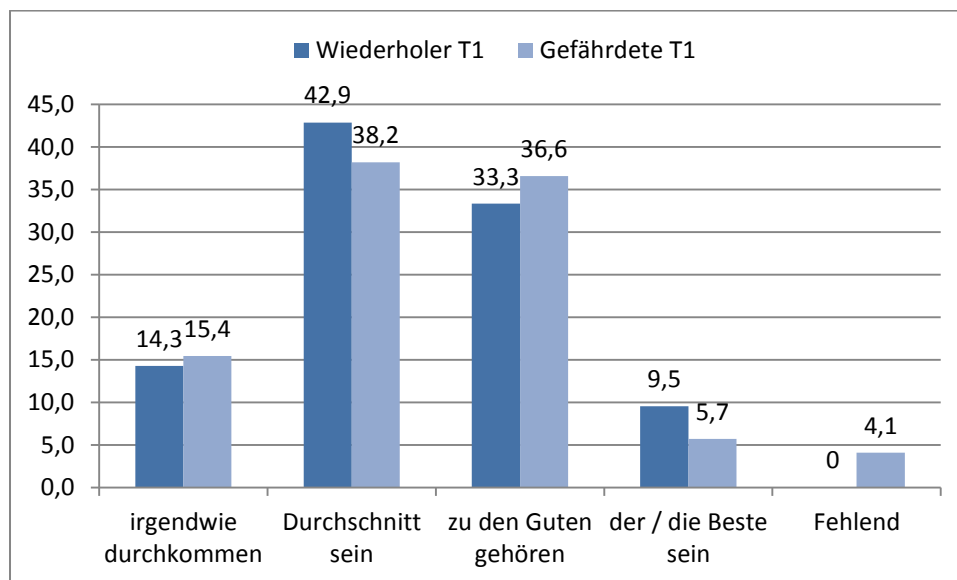


Abbildung 31 – F10 – Wiederholer und Gefährdete T1

F15: Warst Du mit Deinem Zeugnis zufrieden?

Bei der Frage nach dem Zeugnis sind die Gefährdeten im Schnitt deutlich weniger zufrieden (84,6%). Auch sind nur 4,1% indifferent und nur 3,3% dieser Gruppe mit ihren Leistungen zufrieden. Damit positionieren sie sich in ihrer Gesamtheit wesentlich eindeutiger als die Gruppe der Wiederholer, von welcher fast ein Viertel zufrieden ist oder dies nicht weiß.

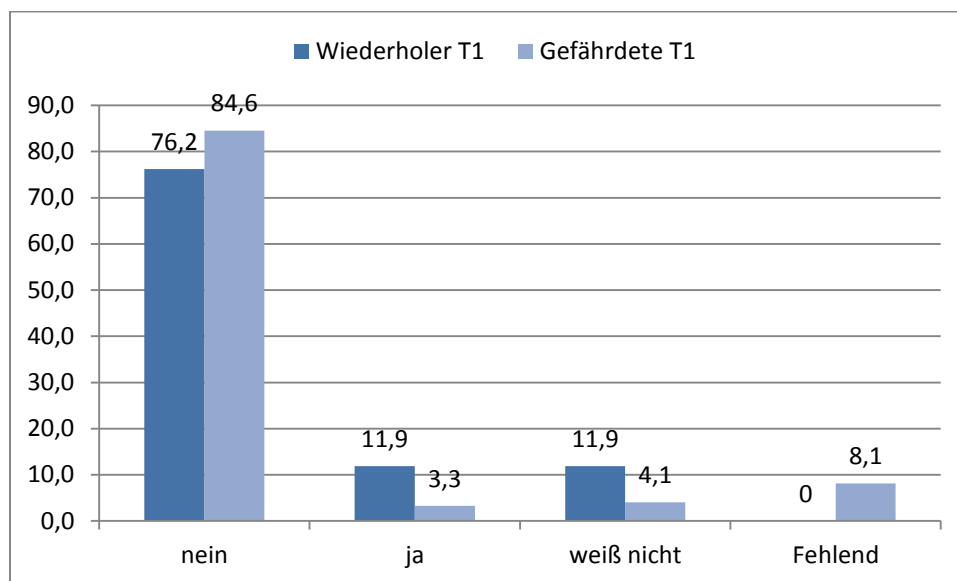


Abbildung 32 – F15 – Wiederholer und Gefährdete T1

F17: Denkst Du, dass Du dieses Schuljahr schaffen wirst?

Danach gefragt, ob sie das Schuljahr schaffen werden, sind die Gefährdeten optimistischer (37,4% ja und 8,1% nein) als die Wiederholer (31,0% ja und 14,3% nein). Der Anteil beider Gruppen, welcher dies nicht weiß, ist jedoch sehr groß (41,5% bzw. 40,5%).

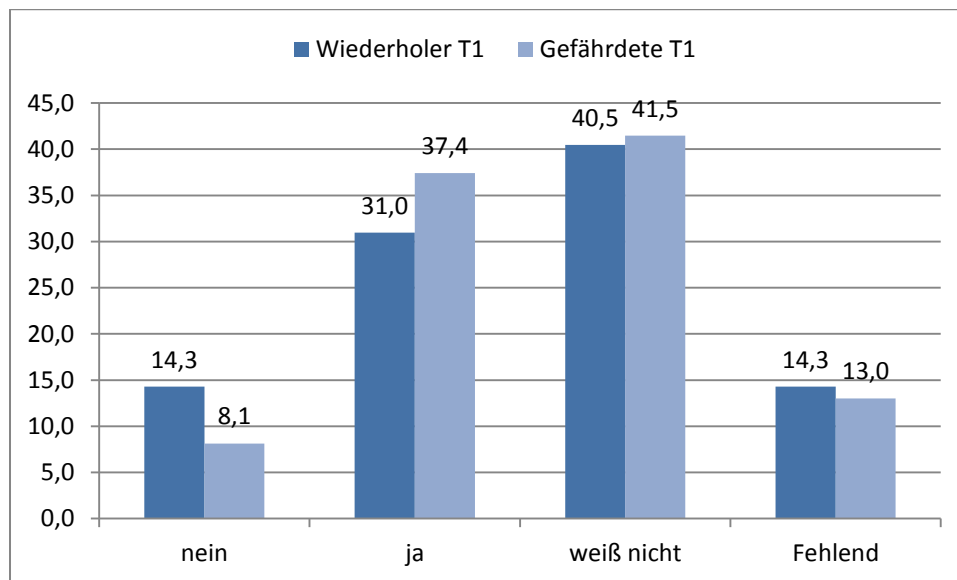


Abbildung 33 – F17 – Wiederholer und Gefährdete T1

4.6.9.4 Vergleich der Wiederholer mit der Kontrollgruppe in T2

F10: Welche Noten erwarten Deine Eltern von Dir?

Die Erwartungen der Wiederholergruppe haben sich denen der Kontrollgruppe zum zweiten Zeitpunkt angenähert. Über 85% der Eltern beider Gruppen erwarten, dass ihr Kind mindestens durchschnittliche oder gute Leistungen in der Schule erbringt. Im Schnitt sind jedoch die Erwartungen in der Gruppe der Wiederholer niedriger. So ist der Anteil derjenigen Eltern um über 50% höher, denen es ausreicht, wenn ihr Kind irgendwie durchkommt und der Anteil der Eltern, die Bestnoten von ihrem Kind erwarten ist um mehr als 50% geringer.

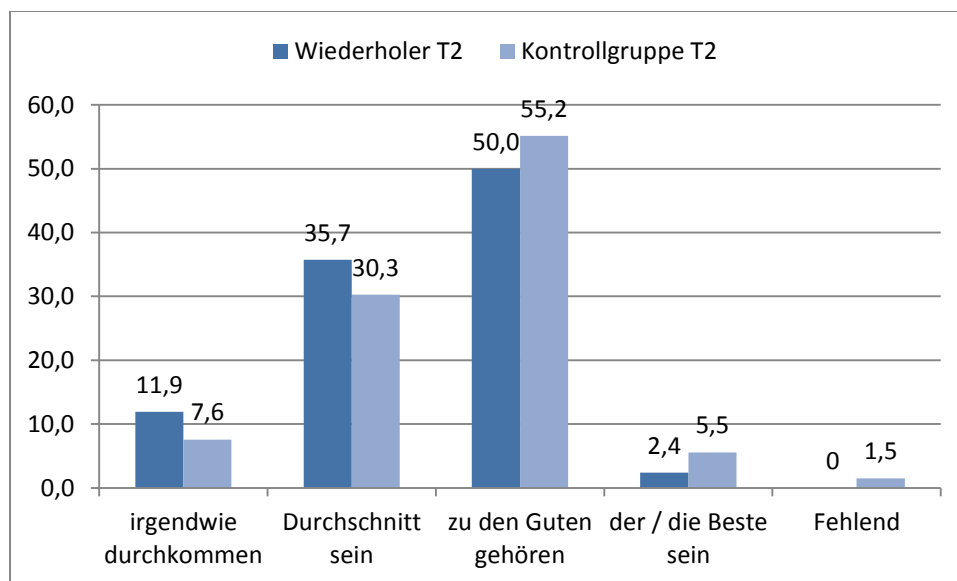


Abbildung 34 – F10 - Wiederholer und Kontrollgruppe T2

F15: Warst Du mit Deinem Zeugnis zufrieden?

Auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt unterscheidet sich die Gruppe der Wiederholer markant von der Kontrollgruppe: 59,5% der Wiederholer und damit anteilig fast doppelt so viele sind mit dem Zeugnis nicht zufrieden. Etwas weniger als ein Viertel der Wiederholergruppe ist zufrieden, in der Kontrollgruppe ist dies bei knapp zweimal so vielen Schülern der Fall. 14,3% der Wiederholer und 16,1% der Kontrollgruppe geben an, nicht zu wissen, ob sie mit ihrem Zeugnis zufrieden sind.

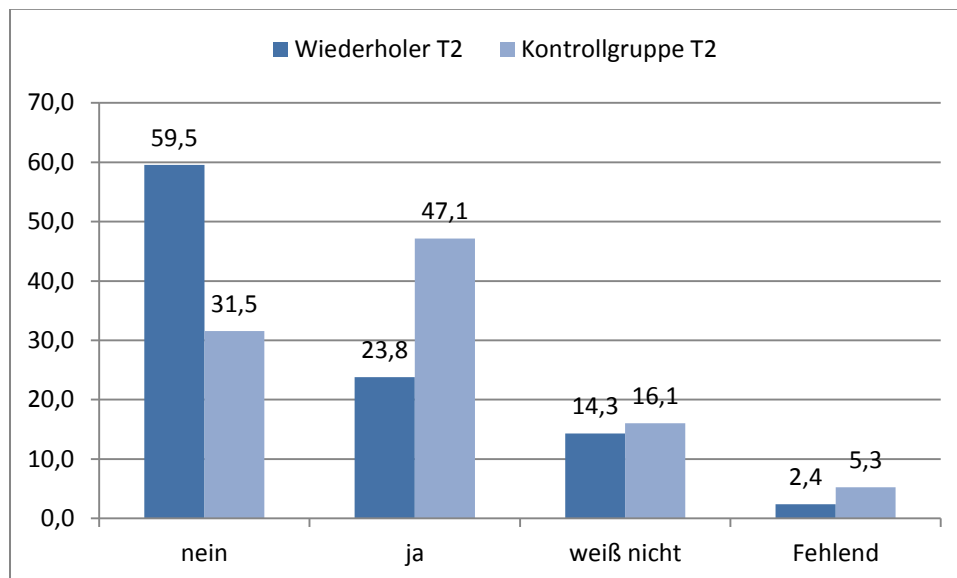


Abbildung 35 – F15 - Wiederholer und Kontrollgruppe T2

F17: Denkst Du, dass Du dieses Schuljahr schaffen wirst?

Zum zweiten Beobachtungszeitpunkt gibt nur eine verschwindend kleine Minderheit der befragten Schüler an, das Schuljahr nicht zu schaffen (2,4% bzw. 2,3%). Zwei Drittel der Wiederholer und fast 80% der Kontrollgruppe sind sich sicher, dass Schuljahr erfolgreich beenden zu können. 21,4% der Wiederholergruppe und 9,1% der Schüler der Kontrollgruppe wissen dies nicht. 9,5% der Wiederholergruppe und 9,8% der Schüler der Kontrollgruppe wissen dies nicht.

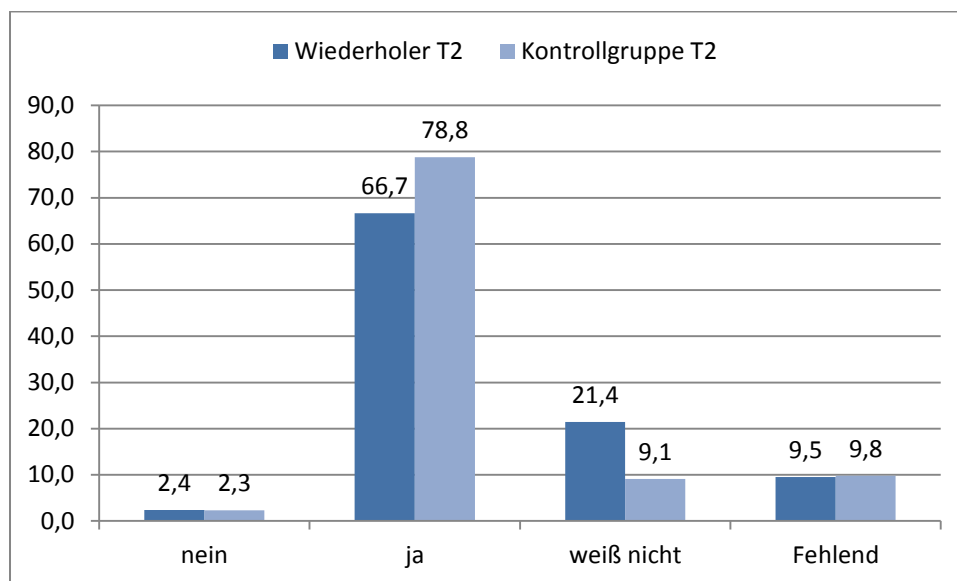


Abbildung 36 – F17 - Wiederholer und Kontrollgruppe T2

4.6.9.5 Längsschnittliche Darstellung der Wiederholer

F10: Welche Noten erwarten Deine Eltern von Dir?

Die Aspirationen der Eltern haben sich im Längsschnitt auffällig gewandelt: So gibt in T2 die Hälfte der Wiederholer an, dass die Eltern gute Leistungen erwarten (vorher ein Drittel). Auch sind zur zweiten Erhebung weniger Eltern damit zufrieden, wenn ihr Kind gerade durch kommt oder durchschnittliche Noten nach Hause bringt. Gleichzeitig sind aber überzogene Leistungserwartungen sehr zurückgegangen auf 2,4% – zum ersten Erhebungszeitpunkt hatten 9,5% der Wiederholer angegeben, ihre Eltern würden erwarten, dass er /sie der/ die Klassenbeste ist.

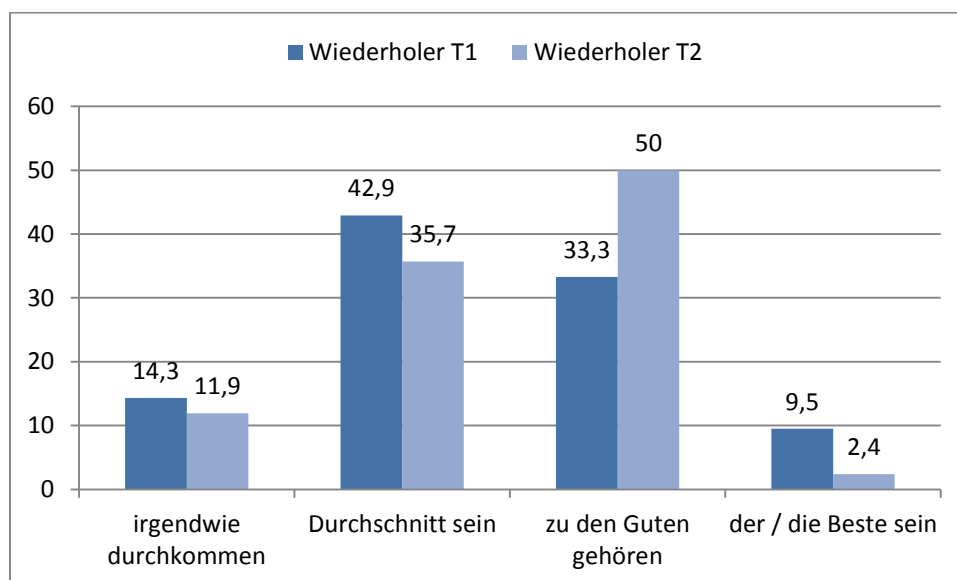


Abbildung 37 – F10 - Wiederholer T1 und T2

F15: Warst Du mit Deinem Zwischenzeugnis zufrieden?

Die Zufriedenheit mit dem Zeugnis hat in der Gruppe der Wiederholer im Längsschnitt deutlich zugenommen: Statt 76,2% sind zum zweiten Zeitpunkt 59,5% der Schüler mit ihrem Zeugnis nicht zufrieden, und der Anteil der zufriedenen Schüler hat sich von 11,9% auf 23,8% verdoppelt. Ebenfalls geringfügig gestiegen ist der Anteil der Schüler, die angeben „weiß ich nicht“ (von 11,9% auf 14,3%).

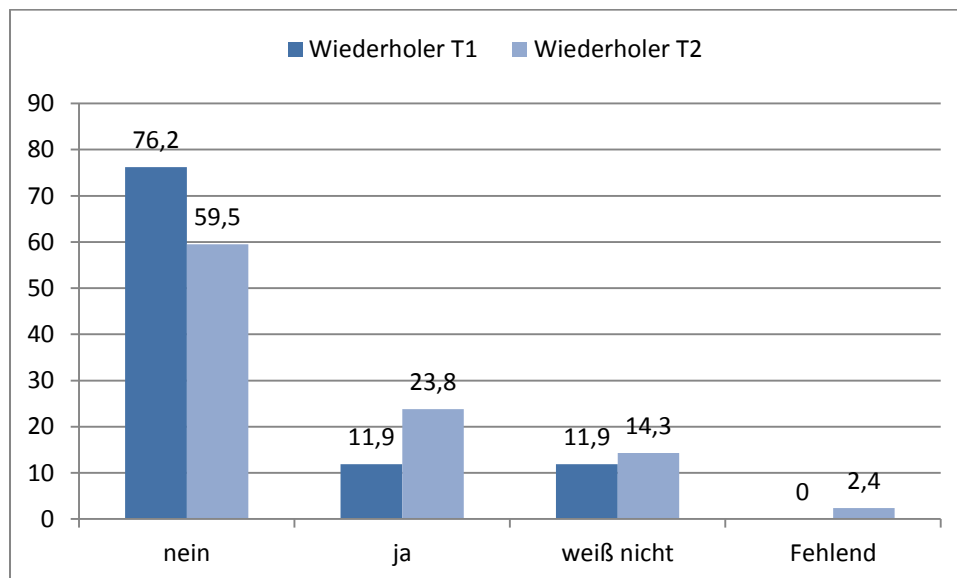


Abbildung 38 – F15 - Wiederholer T1 und T2

F17: Denkst Du, dass Du dieses Schuljahr schaffen wirst?

Eine sehr eindeutige Entwicklung kann bei der Frage nach dem voraussichtlichen Absolvieren des Schuljahres beobachtet werden: Statt einer großen Mehrheit von 71,4% gibt nun eine Minderheit von 2,4% an, dass sie das Schuljahr nicht erfolgreich zu Ende bringen wird. Zwei Drittel der Schüler sind davon überzeugt, dass sie das Schuljahr schaffen – zuvor war es nur etwa ein Fünftel. Stark gestiegen ist die Anzahl der Schüler, die sich nicht sicher sind (von 4,8% auf 21,4%) und der Anteil der Schüler, die auf eine Angabe verzichten.

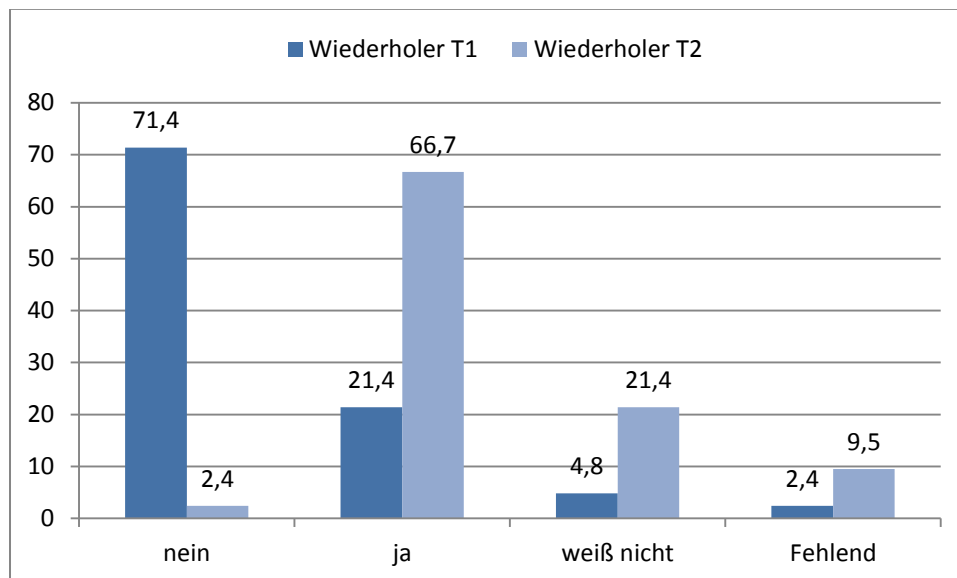


Abbildung 39 – F17 - Wiederholer T1 und T2

4.6.10 Frageblock 11: Wie wichtig sind Dir Fernsehen und Computer?

In den folgenden Ausführungen werden die Angaben der Schüler zu ihrem Medienkonsum ausgewertet.

4.6.10.1 Gesamtgruppe in T1 und T2

Im Durchschnitt verbringen die befragten Schüler bis zu zwei Stunden täglich vor dem Fernseher (F11_1) und dem Computer (F11_3). Der durchschnittliche Schüler dieser Befragung spielt hingegen keine Videospiele oder bis maximal eine Stunde täglich (F11_2). Knapp die Hälfte der Schüler verfügen über einen eigenen Fernseher (F11_4) und etwas über 40% besitzen einen eigenen Computer (F11_5).

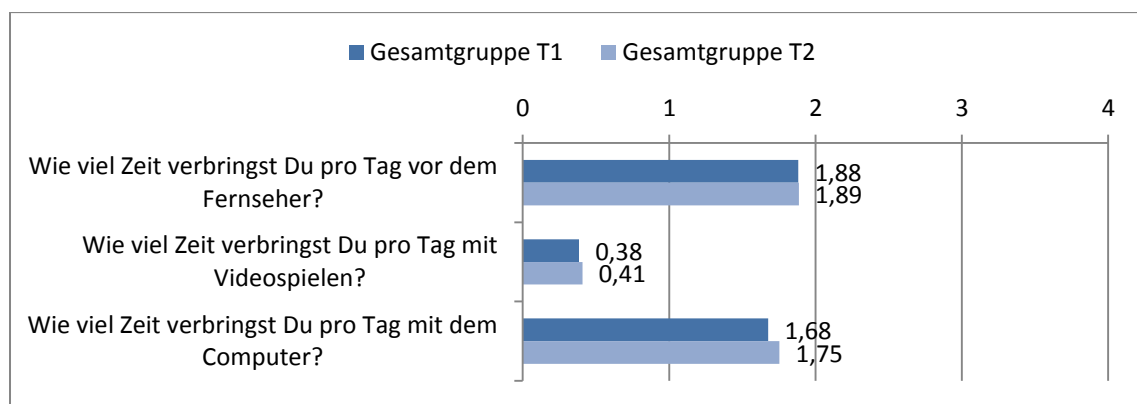


Abbildung 40 – F11_1, F11_2, F11_3 - Gesamtgruppe in T1 und T2

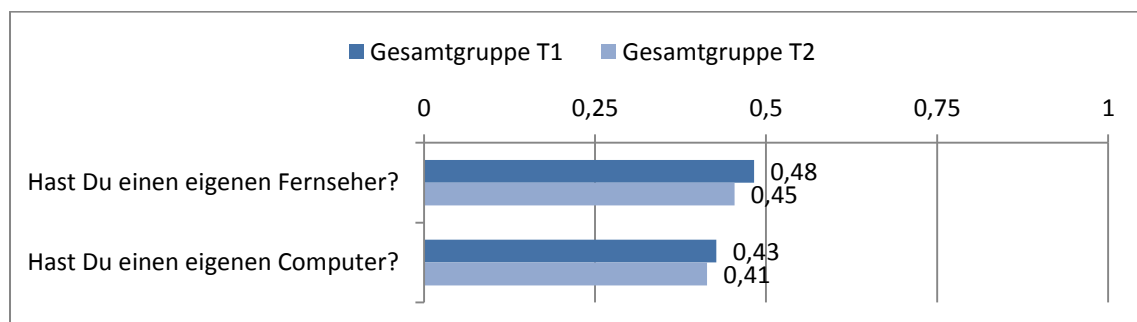


Abbildung 41 – F11_4, F11_5 - Gesamtgruppe in T1 und T2

4.6.10.2 Vergleich der Wiederholer mit Kontrollgruppe in T1

Bei der Mediennutzung unterscheiden sich die Wiederholer hinsichtlich des Fernsehkonsums nicht von ihren Peers (F11_1). Sie verbringen jedoch deutlich mehr Zeit mit Videospielen (F11_2) sowie am Computer (F11_3), im Durchschnitt bis zu zwei, drei Stunden täglich. Zudem besitzen sie häufiger einen eigenen Fernseher (F11_4) oder einen eigenen Computer (F11_5) als die Kontrollgruppe.

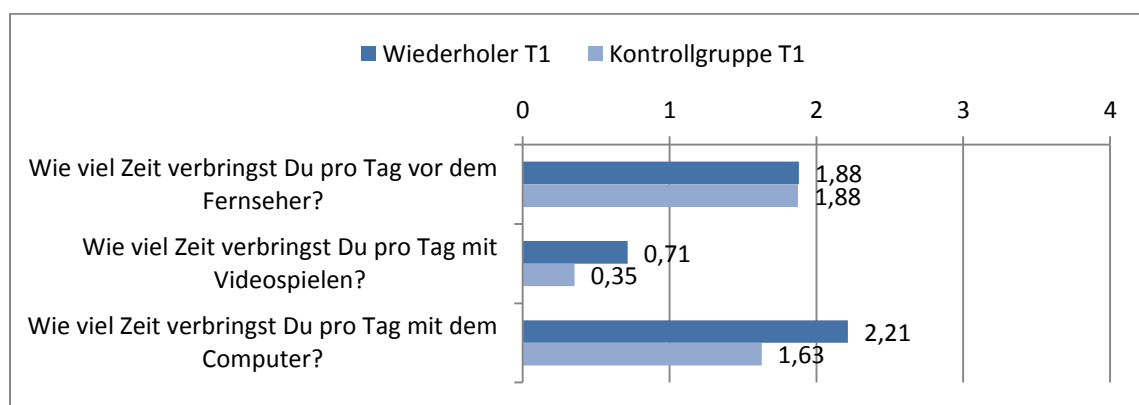


Abbildung 42 – F11_1, F11_2, F11_3 - Wiederholer und Kontrollgruppe T1

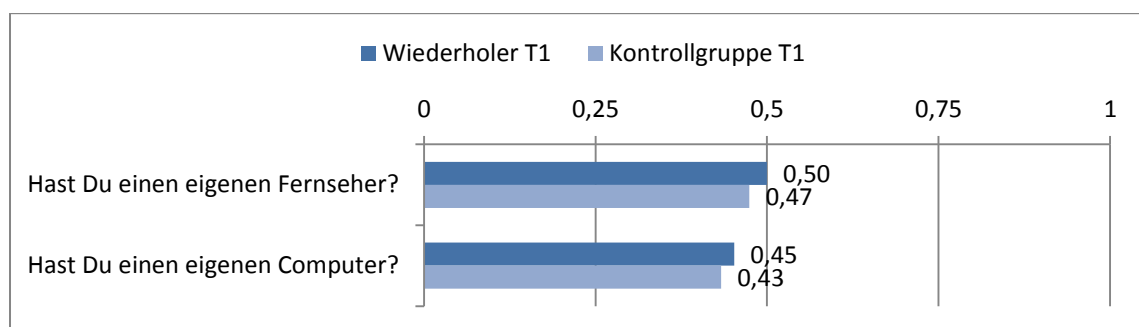


Abbildung 43 – F11_4, F11_5 - Wiederholer und Kontrollgruppe T1

4.6.10.3 Vergleich der Wiederholer mit den Gefährdeten in T1

Die Gefährdetengruppe verbringt im Schnitt etwas mehr Zeit vor dem Fernseher als die Wiederholer (F11_1), gleichzeitig aber weniger Zeit mit Videospielen (F11_2) und weniger Zeit am Computer (F11_3). Ebenso verhält es sich mit dem Besitz eines eigenen Fernsehers (F11_4) und dem eines eigenen Computers (F11_5).

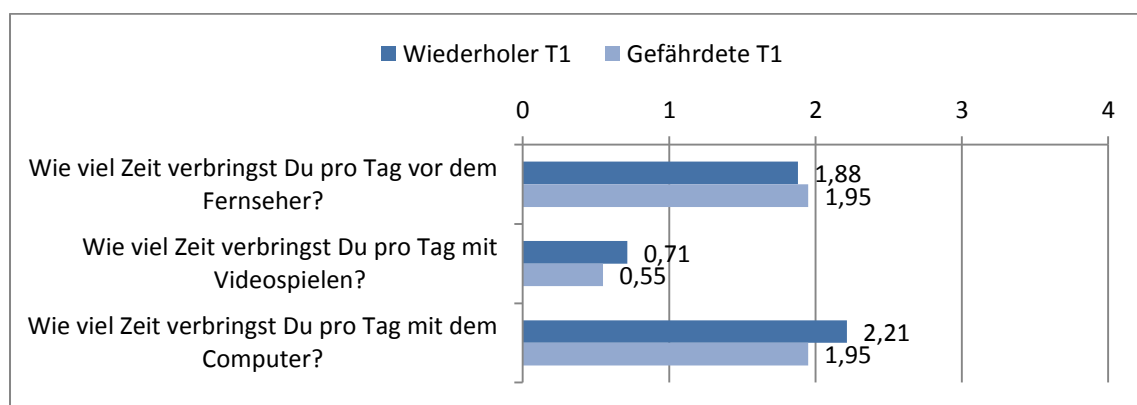


Abbildung 44 – F11_1, F11_2, F11_3 – Wiederholer und Gefährdete T1

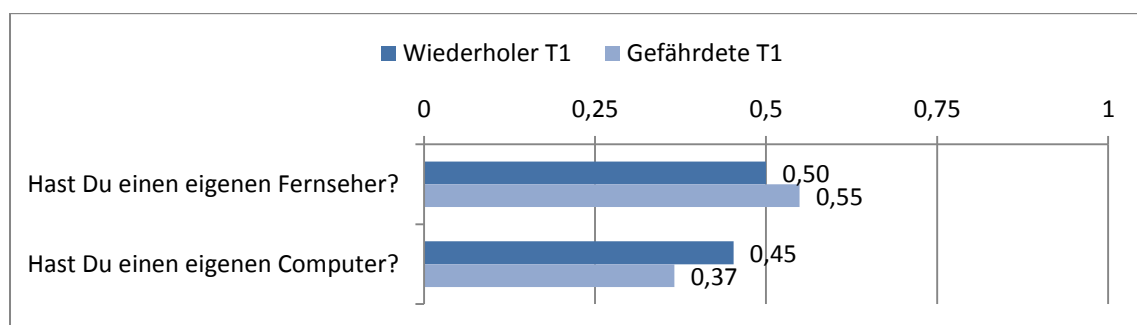


Abbildung 45 – F11_4, F11_5 – Wiederholer und Gefährdete T1

4.6.10.4 Vergleich der Wiederholer mit der Kontrollgruppe in T2

Auch nach der Transition verbringen Wiederholer weiterhin mehr Zeit am Computer (F11_3) und mehr Zeit an Videospielen (F11_2) als die Kontrollgruppe. Die Kontrollgruppe schaut hingegen etwas mehr fern (F11_3) und besitzt auch etwas häufiger einen eigenen Fernseher (F11_4). Zudem deutet der Vergleich der Mittelwerte darauf hin, dass nun deutlich weniger Wiederholer einen eigenen Computer haben als Schüler der Kontrollgruppe (F11_5).

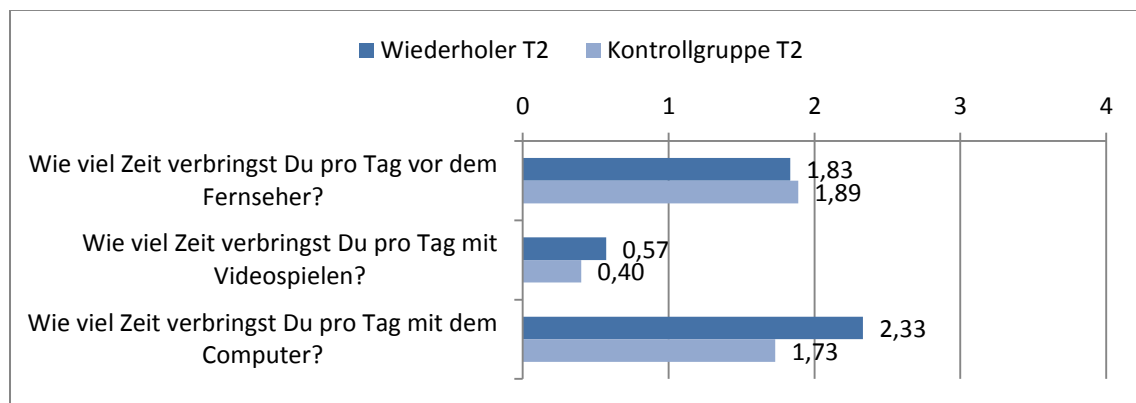


Abbildung 46 – F11_1, F11_2, F11_3 - Wiederholer und Kontrollgruppe T2

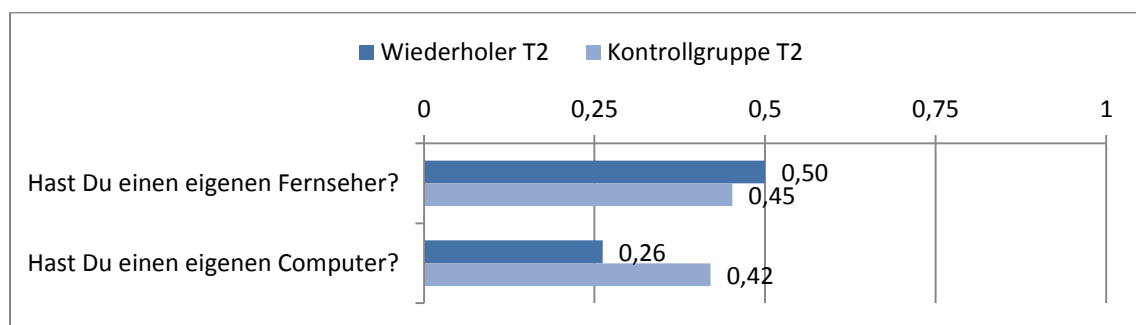


Abbildung 47 – F11_4, F11_5 - Wiederholer und Kontrollgruppe T2

4.6.10.5 Längsschnittliche Darstellung der Wiederholer

Im Längsschnitt sinkt die Zeit der Wiederholer vor dem Fernseher marginal (F11_1), die Zeit, die mit Videospielen verbracht wird, reduziert sich schon eher (F11_2), aber es kommt zu einem geringfügigen Anstieg der durchschnittlichen Zeit vor dem Computer (F11_3). Am Besitztum eines Fernsehers ändert sich nichts (F11_4), jedoch sinkt der Anteil der Wiederholer sehr stark, der einen eigenen Computer besitzt (F11_5).

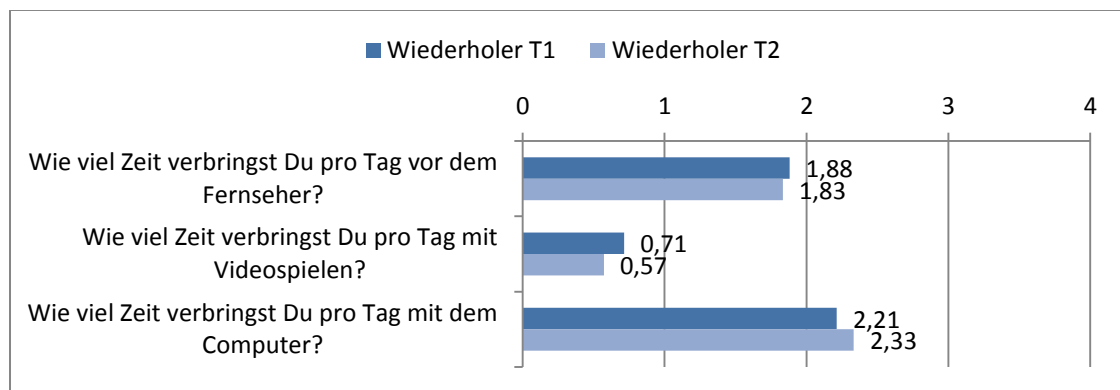


Abbildung 48 – F11_4, F11_5 - Wiederholer T1 und T2

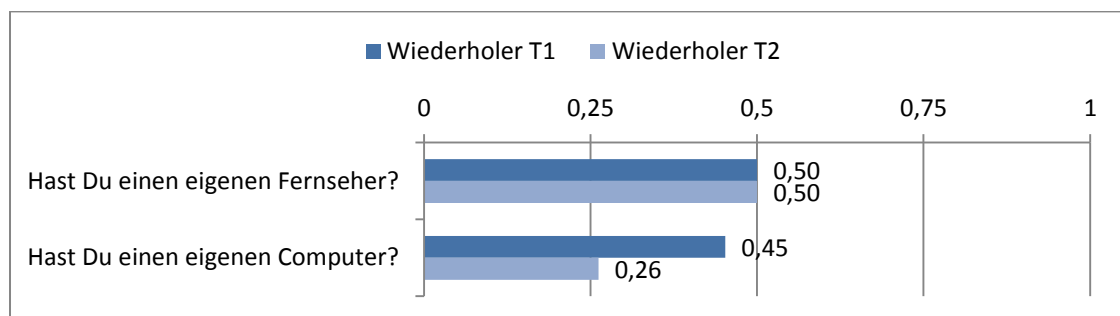


Abbildung 49 – F11_4, F11_5 - Wiederholer T1 und T2

4.6.11 Frageblock 12: Wie fühlst du dich, wenn du ans Durchfallen in der Schule denkst?

Nachfolgend werden die Daten zur Einstellung in Bezug auf das Wiederholen einer Klasse präsentiert.

4.6.11.1 Gesamtgruppe in T1 und T2

Das Meinungsbild hinsichtlich des Wiederholens einer Jahrgangsstufe ist ambivalent: So sind die Schüler im Schnitt der Ansicht, dass das Wiederholen eher hilft (F12_1) und dass Schüler, die sitzen bleiben, dies eher nicht verdient haben (F12_4). Wiederholen sei eine Chance, unverständenen Schulstoff nachzuholen (F12_6). Die Befragten geben an, eher zu wissen, was sie vom Durchfallen halten sollen (F12_10) und betrachten Durchfallen tendenziell als Neuanfang (F12_8). Dennoch sind sich die Schüler nicht sicher, ob ein Schüler in einer anderen Klasse nicht besser sein könnte (F12_11). Auf jeden Fall möchten die meisten Schüler nicht durchfallen, da sie so ein Jahr verlieren würden (F12_5). Auch der Verlust der Klassengemeinschaft ist eine Bedrohung (F12_3). Insgesamt trifft es eher zu, dass sich die Schüler Sorgen machen, wenn sie ans Durchfallen denken (F12_2) und tendenziell Angst haben (F12_7). Als Gegenmaßnahme lernt der durchschnittliche Schüler (F12_9).

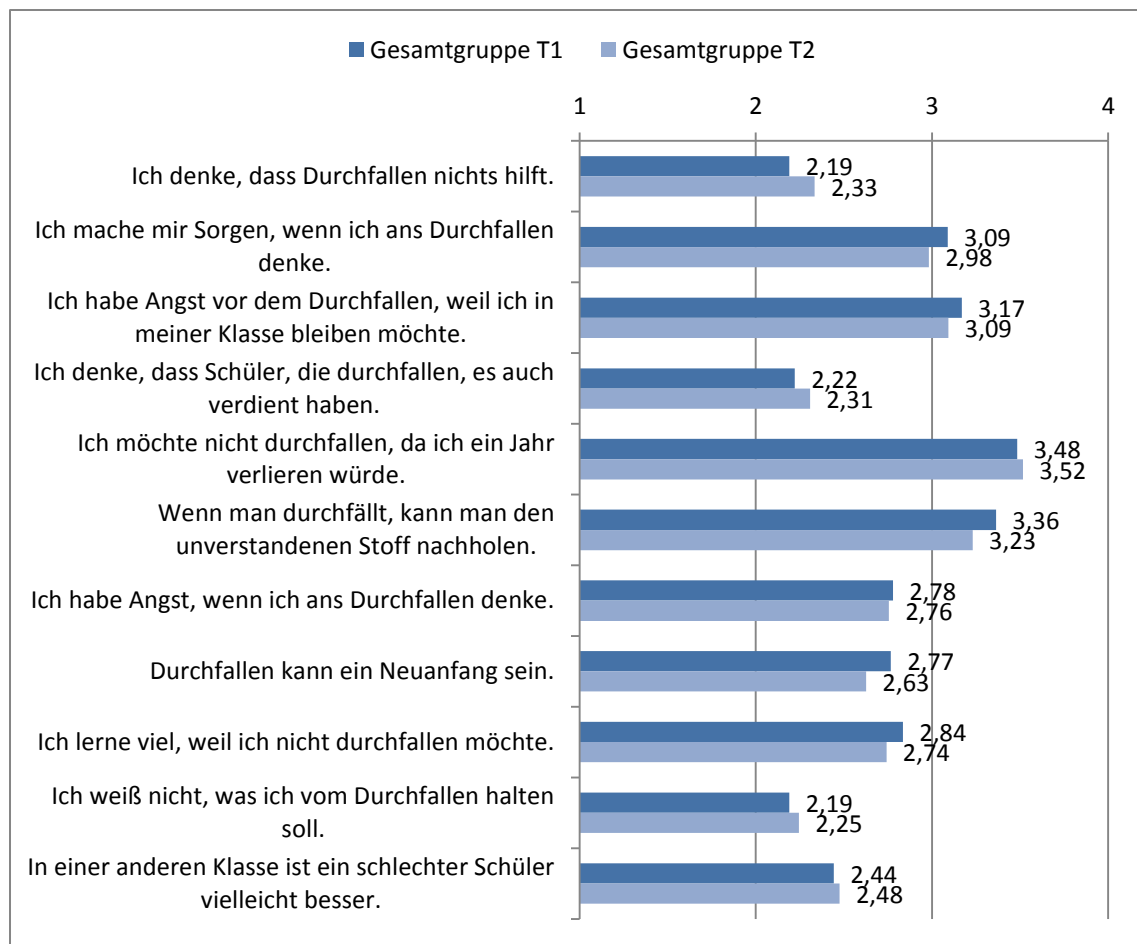


Abbildung 50 – F12 - Gesamtgruppe in T1 und T2

4.6.11.2 Vergleich der Wiederholer mit Kontrollgruppe in T1

Wesentliche Unterschiede bei der Einschätzung des Durchfallens werden sichtbar, wenn man die Wiederholer vor der Transition mit der Kontrollgruppe vergleicht. Die Gruppe der Wiederholer ist weit besorgter (F12_2) und gibt vermehrt an, Angst vor dem Durchfallen zu haben (F12_7, F12_3). Die Schüler der Kontrollgruppe sehen das Wiederholen relativ betrachtet eher als Chance, unverständenen Stoff nachzuarbeiten (F12_6), als möglichen Neuanfang (F12_8) und sie geben an, präventiv mehr zu lernen (F12_9). Die Wiederholer scheinen dagegen eher zu wissen, was sie vom Durchfallen halten sollen (F12_10) und sie denken weniger, dass diese Prozedur fair ist (F12_4). Umgekehrt hält die Kontrollgruppe es eher für möglich, dass ein Schüler in einer anderen Klasse besser sein kann (F12_11).

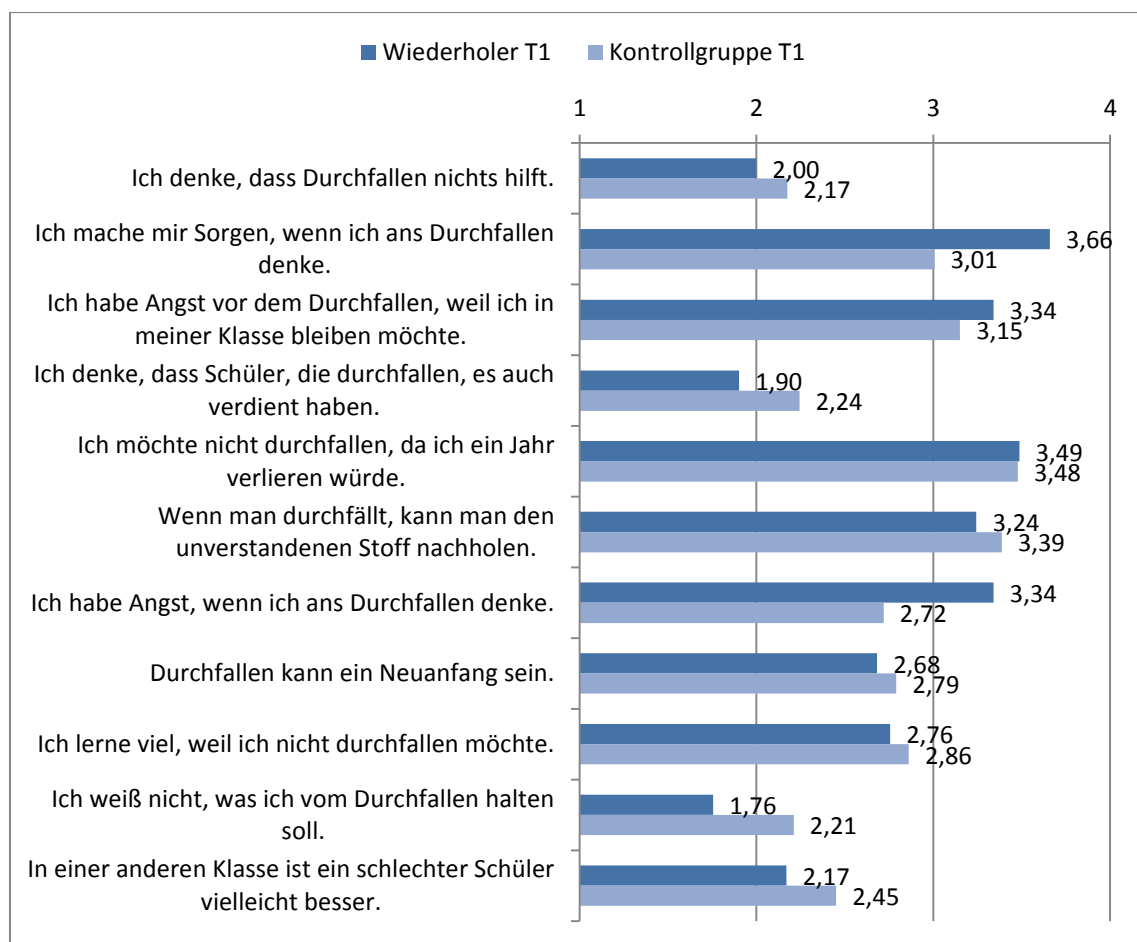


Abbildung 51 – F12 - Wiederholer und Kontrollgruppe T1

4.6.11.3 Vergleich der Wiederholer mit den Gefährdeten in T1

Zwar weiß die Gruppe der Gefährdeten tendenziell weniger, was sie vom Durchfallen halten soll (F12_10), sie vertritt jedoch stärker die Meinung, dass Durchfallen nichts hilft (F12_1), ist den Aussagen, dass Wiederholer es verdient haben (F12_4) und Schüler in anderen Klassen möglicherweise besser sind (F12_11) weniger abgeneigt. Beide Gruppen berichten von Sorgen (F12_2) oder Angst, wenn sie ans Durchfallen denken (F12_3) oder dem Verlust eines Schuljahres (F12_4). Die Angst der Wiederholergruppe vor dem Durchfallen ist jedoch größer (F12_7). Die Wiederholer lernen vermehrt präventiv (F12_9) und glauben aber auch eher, dass Durchfallen ein Neuanfang (F12_8) und eine Chance sein kann, unverständenen Stoff nachzuholen (F12_6).

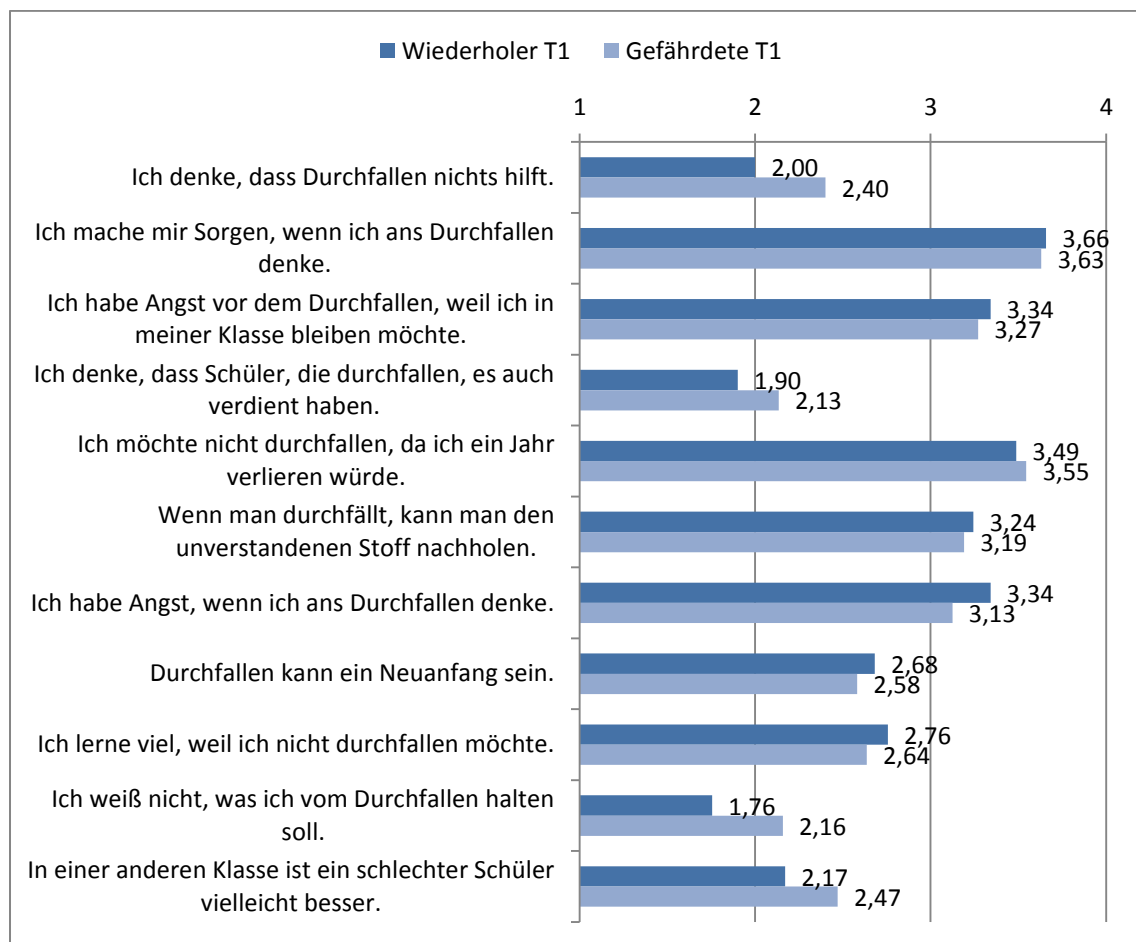


Abbildung 52 – F12 – Wiederholer und Gefährdete T1

4.6.11.4 Vergleich der Wiederholer mit der Kontrollgruppe in T2

Auch zum zweiten Befragungszeitpunkt schätzen die Wiederholer das Durchfallen im Mittel anders ein als die Kontrollgruppe. Sie sind vermehrt der Ansicht, dass Durchfallen nichts hilft (F12_1), machen sich eher Sorgen bezüglich des Durchfallens (F12_2), haben mehr Angst (F12_7) und halten es noch eher für möglich, dass ein Schüler in einer anderen Klasse besser sein kann (F12_11). Gleichzeitig betrachten sie das Durchfallen eher als Chance, Stoff nachzuholen (F12_6) und neu anzufangen (F12_8). Im Kontrast hierzu ist die Kontrollgruppe wohl stärker in ihrer Klasse verortet und hat deshalb Angst vor dem Durchfallen (F12_3); fürchtet den Verlust eines Jahres noch mehr (F12_5) und lernt eher präventiv (F12_9).

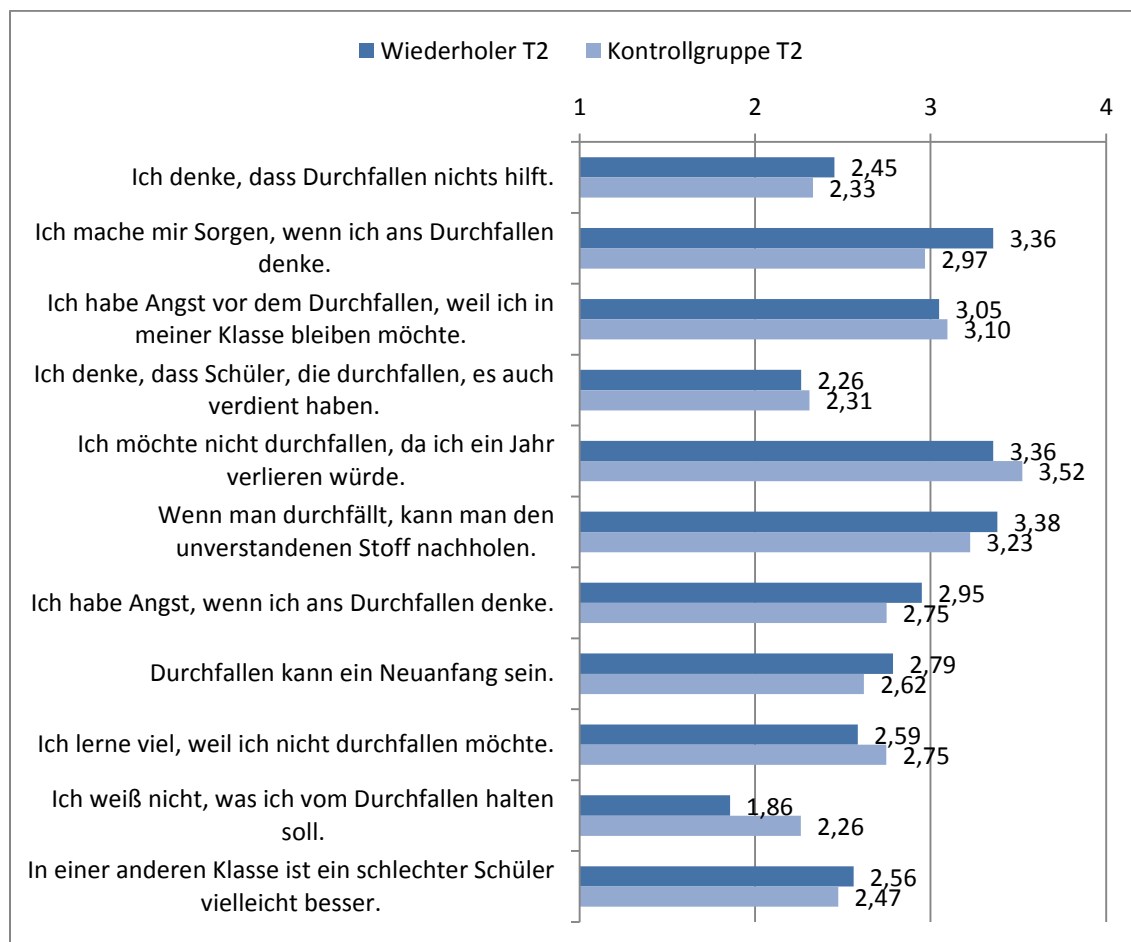


Abbildung 53 – F12 - Wiederholer und Kontrollgruppe T2

4.6.11.5 Längsschnittliche Darstellung der Wiederholer

Die Einschätzung des Wiederholens durch die Schüler, die selbst wiederholen, verändert sich im Längsschnitt wesentlich. So sind die Schüler zum zweiten Zeitpunkt stärker der Ansicht, dass Durchfallen nichts hilft (F12_1). Ihre Sorgen (F12_2) und ihre Angst vor dem Durchfallen (F12_3, F12_7) sind zwar immer noch eher hoch, haben aber abgenommen. Die Schüler stimmen nun eher zu, dass Schüler, die durchfallen, es auch verdient haben (F12_4). Durchfallen wird nun geringfügig weniger als Verlust eines Schuljahres gesehen (F12_5), sondern eher als Chance, unverständenen Stoff nachzuholen (F12_6) oder neu anzufangen (F12_8). Die Schüler tun sich etwas schwerer, eine Meinung zum Durchfallen zu bilden (F12_10) und sie glauben vermehrt, dass ein Schüler in einer anderen Klasse möglicherweise besser sein kann (F12_12). Die Bereitschaft zu lernen als Präventivmaßnahme ist geringfügig gesunken (F12_9).

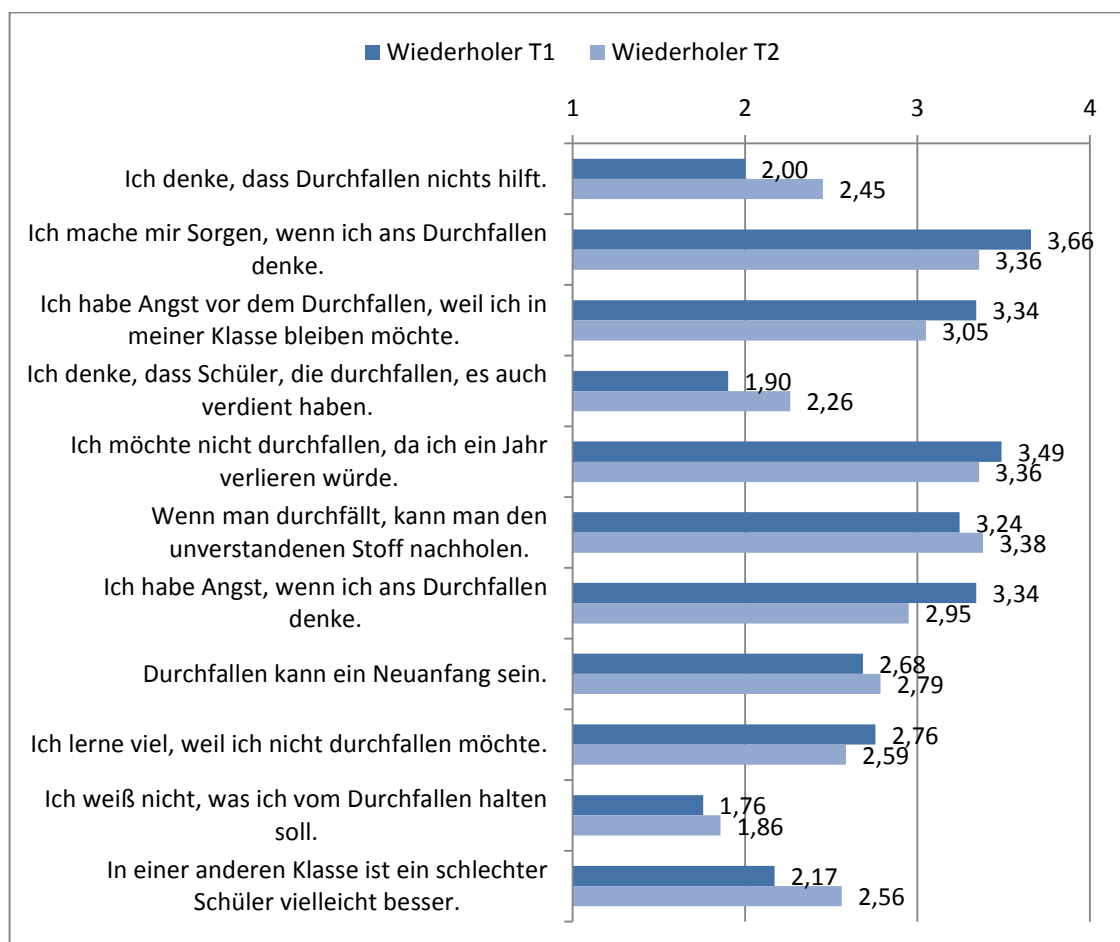


Abbildung 54 – F12 - Wiederholer T1 und T2

4.6.12 Frageblock 13: Wie schätzt Du Dich ein?

Der 13. Frageblock erfasst Noten, Leistung und Selbstbild der Schüler. Die Ergebnisse werden nun deskriptiv vorgestellt.

4.6.12.1 Gesamtgruppe in T1 und T2

Die Schüler sind sich in hohem Maße einig, dass eine gute Schulausbildung sehr wichtig ist (F13_22). Ebenso sagen die Schüler, dass sie bei interessanten Themen gute Noten haben (F13_10) und dass sie sich über schlechte Noten ärgern (F13_11). Explizit gefragt, attribuiert der durchschnittliche Schüler gute Leistungen nicht eindeutig mit Fleiß (F13_1) und Intelligenz (F13_8). Er gibt jedoch an, für gute Noten eher viel leisten zu müssen (F13_4) und setzt schlechte Noten gleichsam mit Faulheit in Verbindung (F13_5). Zudem kann er schwierige Aufgaben durch Anstrengung lösen (F13_2). Für ihn ist nicht die Lehrperson an schlechten Noten schuld (F13_7), auch eher nicht Pech (F13_13) oder ein zu hoher Schwierigkeitsgrad von Prüfungen (F13_6, F13_9). Schüler mit guten Noten werden nur bedingt als Streber wahrgenommen (F13_14) und bei schlechten Noten lernen die meisten Schüler mehr (F13_12). Die Schüler schätzen ihren Wissensstand im Schnitt als durchschnittlich ein (F13_3) und ebenso sind die Freude am Unterricht (F13_21) und an den Hausaufgaben (F13_19) durchschnittlich ausgeprägt. Die Wahrnehmung ist jedoch, dass sich die Lehrer im Schnitt eher Mühe bei der Ausbildung der Schüler geben (F13_24). Auch bezüglich der Bewältigung von Problemen sind die Schüler tendenziell zuversichtlich, immer eine Lösung zu finden (F13_15, F13_17). Die meisten Schüler mögen sich so, wie sie sind (F13_18). Sie fühlen sich im Unterricht meist wohl (F13_20) und sind optimistisch (F13_16). Die Freude auf die Schule nach den Ferien ist allgemein aber beschränkt (F13_24). Die bedeutendsten Unterschiede zum zweiten Erhebungszeitpunkt liegen im Umgang mit schlechten Noten (F13_11) und der Wahrnehmung verschiedener Ursachen (F13_4, F13_7) sowie im Lernverhalten als Folge (F13_12). Darüber hinaus werden die Bemühungen der Lehrer wesentlich schlechter bewertet (F13_24).

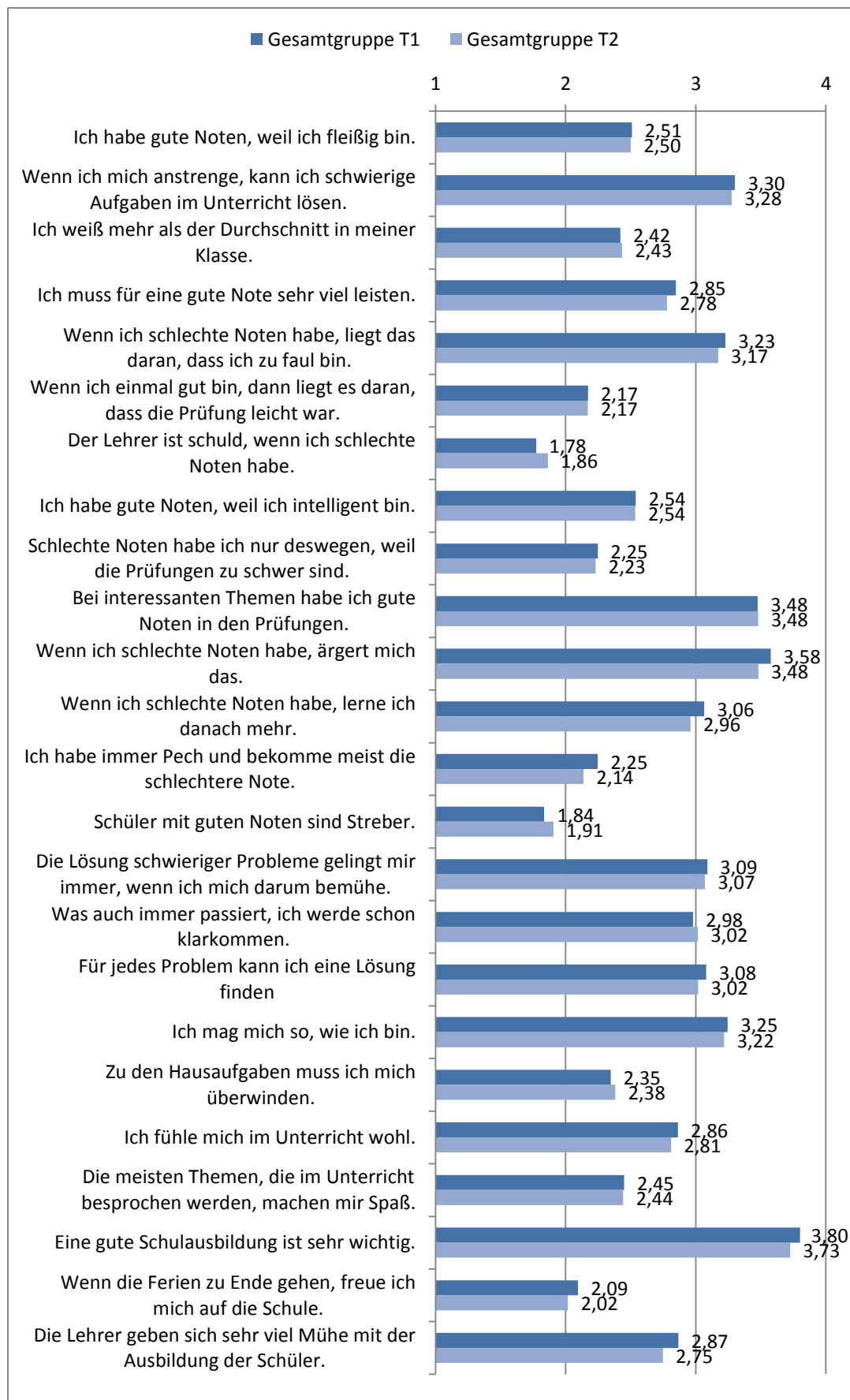


Abbildung 55 – F13 - Gesamtgruppe in T1 und T2

4.6.12.2 Vergleich der Wiederholer mit Kontrollgruppe in T1

Vergleicht man die Selbsteinschätzung der Wiederholer mit der Kontrollgruppe zum ersten Erhebungszeitpunkt, so fällt auf, dass Letztere gute Noten verstärkt mit Fleiß (F13_1) und Intelligenz (F13_8) verbindet und ihren Wissensstand besser einschätzt (F13_3). Die Gruppe der Wiederholer hingegen ist noch mehr überzeugt, bei Anstrengung schwierige Aufgaben im Unterricht lösen zu können (F13_2), schätzt sich aber dennoch so ein, dass sie für gute Noten sehr viel leisten muss (F13_4) und schiebt die Schuld bei schlechten Noten zwar selten, aber doch eher auf den Lehrer (F13_7). Zwar attribuieren die Wiederholer schlechte Leistungen stärker mit Faulheit als die Kontrollgruppe (F13_5), aber in viel höherem Maße mit Pech (F13_13), etwas mehr mit zu schweren Prüfungen (F13_9) bzw. gute Noten mit zu leichten Prüfungen (F13_6). Auch geben die Wiederholer an, dass bei ihnen Interesse und gute Noten sehr stark zusammenhängen (F13_10) und sie ärgern sich noch geringfügig mehr als die Kontrollgruppe über schlechte Leistungen (F13_11), jedoch sind sie in geringerem Maße konsequent, bei schlechten Noten mehr zu lernen (F13_12). Schüler mit guten Noten werden zwar von beiden Noten eher nicht als Streber angesehen, doch passt es dazu, dass die Wiederholer diese Aussage weniger stark ablehnen (F13_14). Generell sind die Schüler der Kontrollgruppe etwas optimistischer (F13_16), auch zeigen sie bezüglich der Bewältigung von Problemen höhere Selbstwirksamkeitserwartungen (F13_15, F13_17) und mögen sich selbst vermehrt so, wie sie sind (F13_18). Ihr Wohlbefinden im Unterricht stufen sie als höher ein (F13_20), sie müssen sich zu Hausaufgaben weniger überwinden (F13_19) und haben an Unterrichtsthemen zumindest tendenziell mehr Spaß (F13_21). Eine gute Schulausbildung ist für beide Gruppen sehr wichtig, für die Kontrollgruppe noch etwas mehr (F13_22). Umgekehrt hält sich die Vorfreude auf die Schule nach den Ferien in Grenzen, die ist für die Schüler der Kontrollgruppe aber etwas weniger der Fall (F13_23). Sie stimmen auch eher zu, dass sich die Lehrer sehr viel Mühe bei der Ausbildung der Schüler geben (F13_24).

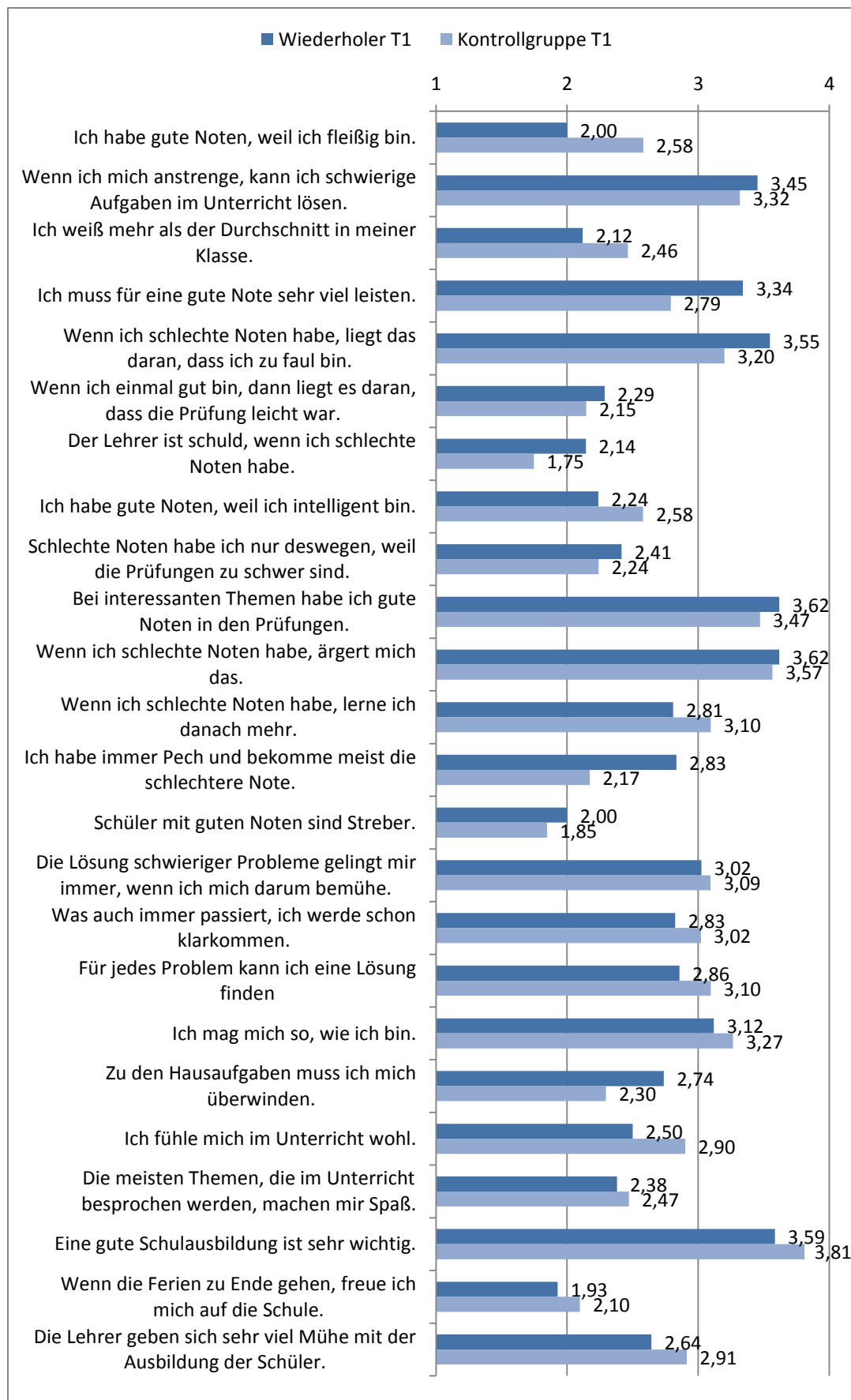


Abbildung 56 – F13 - Wiederholer und Kontrollgruppe T1

4.6.12.3 Vergleich der Wiederholer mit den Gefährdeten in T1

In einigen Angaben ist die Selbsteinschätzung der Wiederholer derer der Gefährdeten recht ähnlich. Gute Noten werden ähnlich wenig mit Fleiß (F13_1) und Intelligenz (F13_8) attribuiert, gleichzeitig ärgern sich beide Gruppen sehr über schlechte Noten (F13_11), schätzen ihr Wissen eher nicht als überdurchschnittlich ein (F13_3), sind eher mit sich selbst zufrieden (F13_18) und glauben daran, schwierige Probleme bei Bemühung lösen zu können (F13_15).

Dagegen sieht die Gruppe der Wiederholer einen stärkeren Zusammenhang zwischen Faulheit und schlechten Noten (F13_5), sowie zwischen Anstrengung und der Lösung schwieriger Aufgaben im Unterricht (F13_2) und gibt vermehrt an, für gute Noten sehr viel leisten zu müssen (F13_4). Die Ursachen schlechter Noten verorten die Wiederholer zudem relativ stärker in der Schuld des Lehrers (F13_7), zu schweren Prüfungen (F13_9) oder Pech (F13_13) und die Ursachen guter Noten eher in interessanten Themen (F13_10). Die Wiederholer bezeichnen Schüler mit guten Noten geringfügig häufiger als Streber (F13_14), geben sich als optimistischer (F13_16), haben seltener keine Freude an Unterrichtsthemen (F13_21) und stimmen der Aussage etwas eher zu, dass Lehrer sich sehr viel Mühe bei der Ausbildung der Schüler geben (F13_24).

Andererseits ziehen die Schüler in der Gefährdetengruppe eher die Konsequenz aus schlechten Noten und lernen mehr (F13_12). Sie sind tendenziell eher davon überzeugt, für jedes Problem eine Lösung finden zu können (F13_17), fühlen sich im Unterricht wohler (F13_20) und empfinden weniger Unlust auf die Schule nach dem Ende von Schulferien (F13_23). Auch halten sie eine gute Schulausbildung für noch wichtiger (F13_22) und müssen sich weniger zu Hausaufgaben überwinden (F13_19).

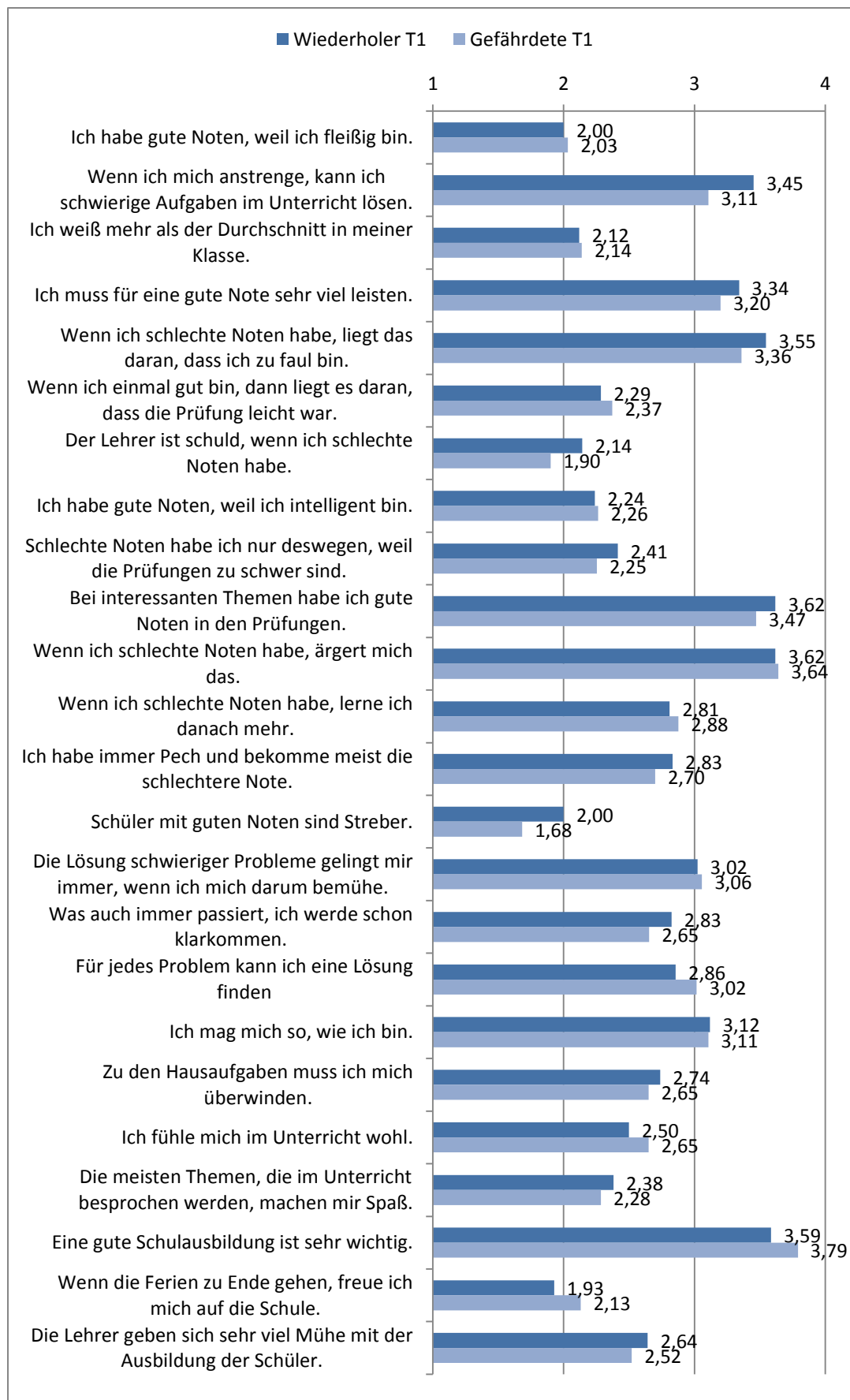


Abbildung 57 – F13 – Wiederholer und Gefährdete T1

4.6.12.4 Vergleich der Wiederholer mit der Kontrollgruppe in T2

In der zweiten Erhebung sind die Schüler der Kontrollgruppe eher der Ansicht als die Wiederholer, dass gute Noten in Fleiß verortet sind (F13_1) und aber auch, dass schlechte Noten durch zu schwierige Prüfungen bedingt sind (F13_9). Sie fühlen sich stärker wohl im Unterricht (F13_20) haben durchschnittlich mehr Spaß an Unterrichtsthemen (F13_21), glauben eher, dass die Lehrer sich bemühen (F13_24) und freuen sich nach den Ferien eher wieder auf die Schule (F13_23).

Beiden Untersuchungsgruppen gemeinsam ist, dass sie für eine gute Note eher viel leisten müssen (F13_4), dass sie gute Noten eher nicht mit leichten Prüfungen attribuieren (F13_6), sondern dass sie bei interessanten Themen gute Noten schreiben (F13_10), sich über schlechte Noten ärgern (F13_11), und in der Folge mehr lernen (F13_12). Auch werden schlechte Noten gleichsam eher nicht mit Pech (F13_13) und gute Noten ebenso wenig mit Strebern konnotiert (F13_14). Beide Gruppen stimmen eher zu, dass sie klarkommen werden, egal was passiert (F13_16).

Die Wiederholergruppe schätzt sich optimistischer ein hinsichtlich der Lösung schwieriger Aufgaben im Unterricht (F13_2) und ihres Wissensstandes (F13_3). Sie assoziieren gute Noten zwar stärker mit Intelligenz (F13_8) und schlechte Noten stärker mit Faulheit (F13_5) und auch eher mit der Schuld der Lehrer (F13_7). Ihre Problemlösungskompetenz bewerten sie besser (F13_15, F13_17) und sie mögen sich vermehrt so, wie sie sind (F13_18). Der größte Unterschied in diesem Frageblock liegt aber darin, dass sich die Wiederholer viel stärker zu den Hausaufgaben überwinden müssen als die Schüler der Kontrollgruppe (F13_19).

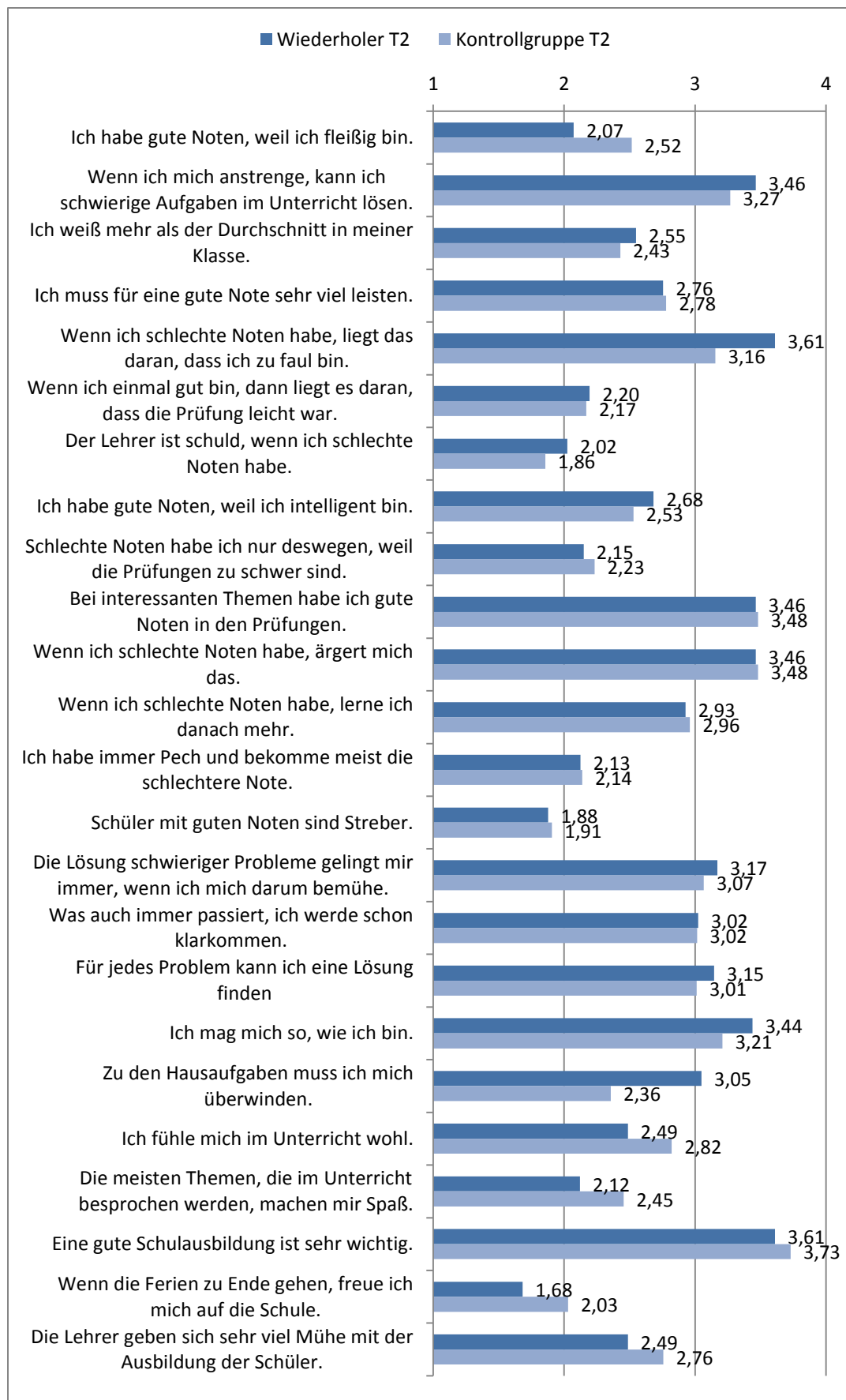


Abbildung 58 – F13 - Wiederholer und Kontrollgruppe T2

4.6.12.5 Längsschnittliche Darstellung der Wiederholer

Im Längsschnitt ist die Selbstwahrnehmung der Wiederholer hinsichtlich schulischer Kompetenz stark gestiegen: Die Schüler stufen ihren Wissensstand nicht mehr als unterdurchschnittlich ein (F13_3) und sehen gute Noten viel eher in greifbarer Nähe (F13_4). Sie assoziieren schulische Erfolge geringfügiger mit leichten Prüfungen (F13_6) und etwas weniger mit Interesse (F13_10), sondern eher mit Intelligenz (F13_8); bzw. Misserfolge weniger mit etwaigem Verschulden der Lehrer (F13_7), zu schweren Prüfungen (F13_9) und wesentlich weniger mit Pech (F13_13). Auch die Bereitschaft, bei schlechten Noten konsequent zu lernen, ist gestiegen (F13_12). Gleichzeitig ärgern sich die Schüler etwas weniger über schlechte Noten (F13_11).

Bezüglich der Selbstwahrnehmung ihrer Problemlösungskompetenzen ist ein Anstieg zu erkennen. So geben die Schüler zum zweiten Erhebungszeitpunkt vermehrt an, schwierige Probleme bei Anstrengung immer lösen zu können (F13_15) und für jedes Problem eine Lösung finden zu können (F13_17). Generell sind sie optimistischer (F13_16) und zeigen ein positiveres Selbstkonzept (F13_18).

Gleichwohl ist die für die Hausaufgaben nötige Überwindung gestiegen (F13_19), die Freude an Unterrichtsthemen (F13_21) und der Schule nach den Ferien (F13_23) ebenso gesunken wie die Zustimmungsbereitschaft zu der Aussage, dass sich die Lehrer bei der Ausbildung der Schüler sehr viel Mühe geben (F13_24).

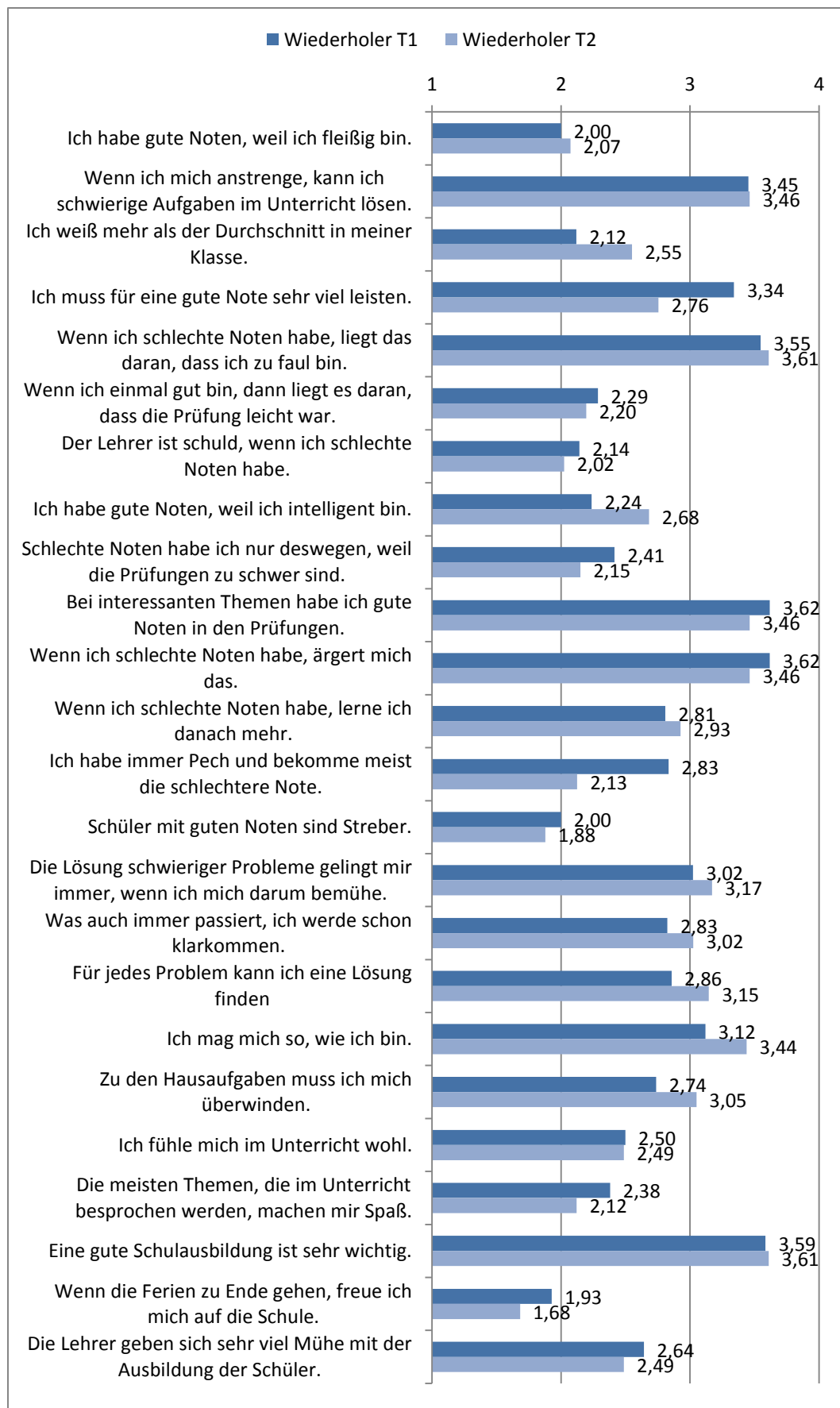


Abbildung 59 – F13 - Wiederholer T1 und T2

4.6.13 Frageblock 14 und Frageblock 16: Tatsächliche und erwartete Noten

Die Frageblöcke F14 und F16 decken die Noten ab, die die Schüler tatsächlich erreicht haben und die Noten, die die Schüler für ihr Jahreszeugnis erwarten. In diesen Ausführungen werden nur die Noten in Deutsch, Englisch und Mathematik sowie das arithmetische Mittel dieser drei Noten dargestellt. Dies ist zum einen darin begründet, dass hier sehr wenige fehlende Werte vorlagen. Darüber hinaus sind die Noten in diesen Hauptfächern möglicherweise aussagekräftiger als andere, da die Lehrer eine höhere Zahl von Wochenstunden unterrichten und so einzelne Schüler womöglich besser beurteilen können. Nicht zuletzt ist eine solche reduzierte Darstellung übersichtlicher.

In der grafischen Darstellung werden jeweils die Noten in Deutsch, Englisch und Mathematik, deren Schnitt sowie die zugehörigen erwarteten Werte der Wiederholer und der Kontrollgruppe in x-Richtung abgebildet. Dabei ist zu beachten, dass sich die tatsächlichen Noten auf das letzte Zwischenzeugnis beziehen und die Erwartungen auf das Jahreszeugnis.

4.6.13.1 Gesamtgruppe in T1 und T2

Der durchschnittliche Schüler dieser Untersuchung erreichte zum ersten Erhebungszeitpunkt einen Notenschnitt von 3,21 in den Hauptfächern und verbesserte sich zum zweiten Zeitpunkt hin auf um 0,14 auf 3,07. In Deutsch kamen die Schüler im Mittel auf einen Notenwert von 3,17 (3,06 in T2), in Englisch auf 3,26 (3,09 in T2) und in Mathematik auf 3,22 (3,06). Die erwarteten Noten für das Jahreszeugnis in den Hauptfächern lagen im Schnitt 0,23 bzw. 0,13 Noten über den Noten im Zwischenzeugnis. Somit bleibt festzuhalten, dass die Schüler zum zweiten Befragungszeitpunkt näher daran sind, ihre Aspirationen in Deutsch, Englisch und Mathematik genau wie erwartet umzusetzen.

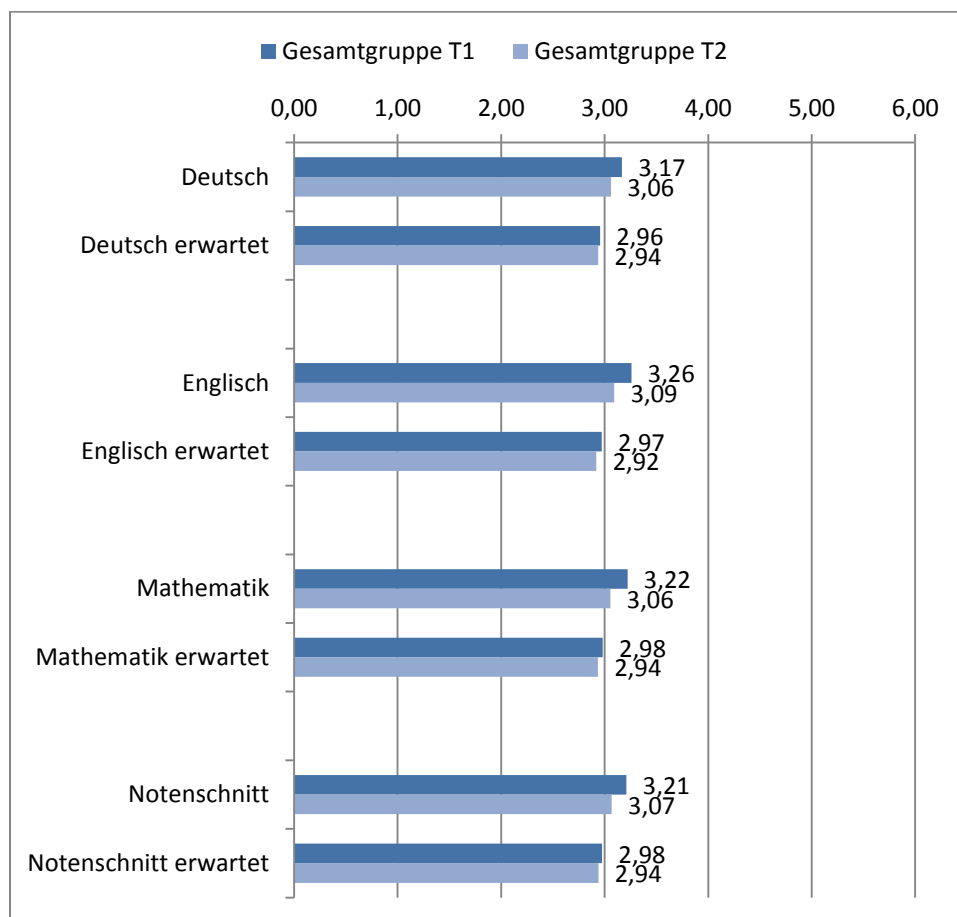


Abbildung 60 – F14, F16 - Gesamtgruppe in T1 und T2

4.6.13.2 Vergleich der Wiederholer mit Kontrollgruppe in T1

Beim Vergleich der Wiederholer mit der Kontrollgruppe zum ersten Erhebungszeitpunkt fällt auf, dass die tatsächlich erbrachten Noten der beiden Gruppen recht genau eine ganze Notenstufe auseinander liegen. Aber auch die erwarteten Noten differieren stark. Am stärksten ausgeprägt sind die Differenzen zwischen den beiden Gruppe in Mathematik: Die Erwartungen der Wiederholer liegen hier durchschnittlich bei 3,85 und die erbrachten Noten bei 4,23. Dagegen erwartet die Kontrollgruppe im Schnitt eine Note von 2,86 und erbringt eine Note von 3,05. Somit ist die Lücke zwischen Erwartungen und tatsächlicher Leistung bei den Wiederholern wesentlich größer – in Kombination mit deutlich niedrigeren Erwartungen resultiert dies in unzureichenden schulischen Leistungen.

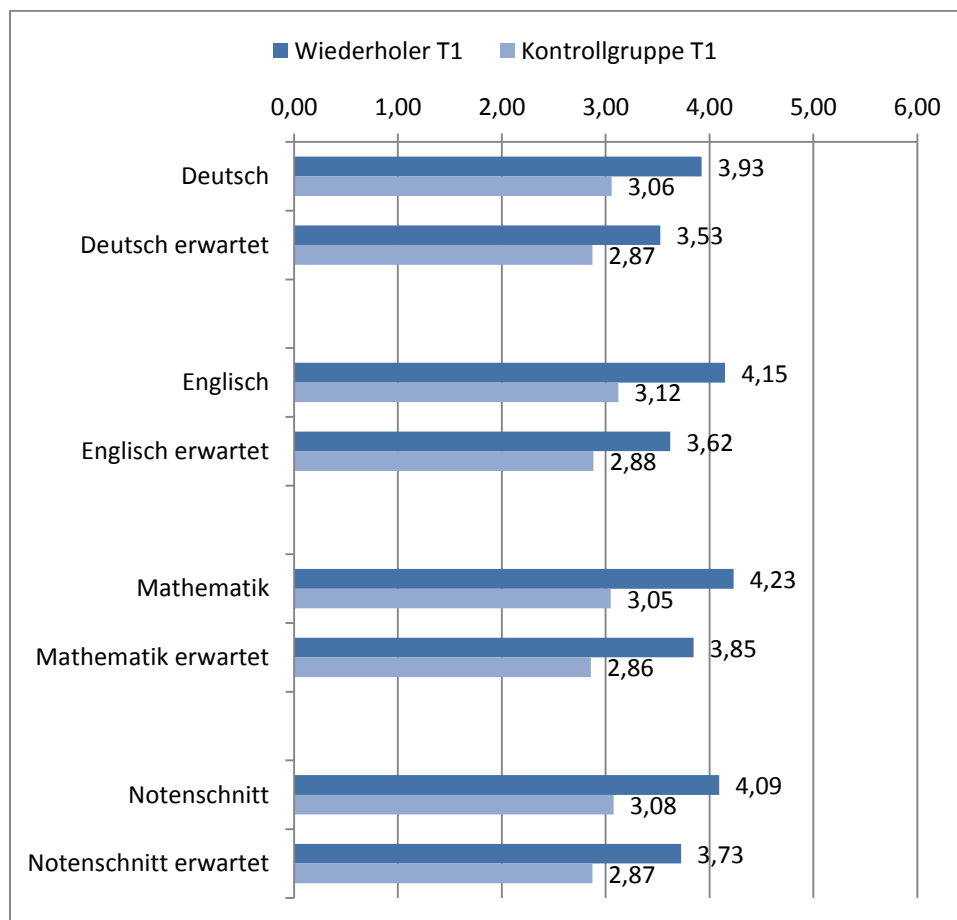


Abbildung 61 – F14, F16 - Wiederholer und Kontrollgruppe T1

4.6.13.3 Vergleich der Wiederholer mit den Gefährdeten in T1

Die Noten der Gefährdeten und der Wiederholer unterscheiden sich nur geringfügig. Zwei Beobachtungen fallen auf: Zum einen ist die Mathematiknote der Gefährdeten (4,42) im Zwischenzeugnis im Mittel schlechter als die der Wiederholer (4,23). Zum anderen ist dies auch bei der Englischnote der Fall (4,20 bzw. 4,15).

Auch hier fällt die Differenz zwischen den tatsächlichen Leistungen und den erbrachten Leistungen auf. Bei der Gruppe der Wiederholer beträgt diese im Schnitt dieser drei Hauptfächer 0,36; bei der Gruppe der Gefährdeten 0,55. Dies ergibt sich dadurch, dass die betrachteten Noten der Gefährdetengruppe abgesehen von Deutsch schlechter sind als die der Wiederholer, die Erwartungen in diesen Fächern aber über den Werten der Wiederholergruppe liegen.

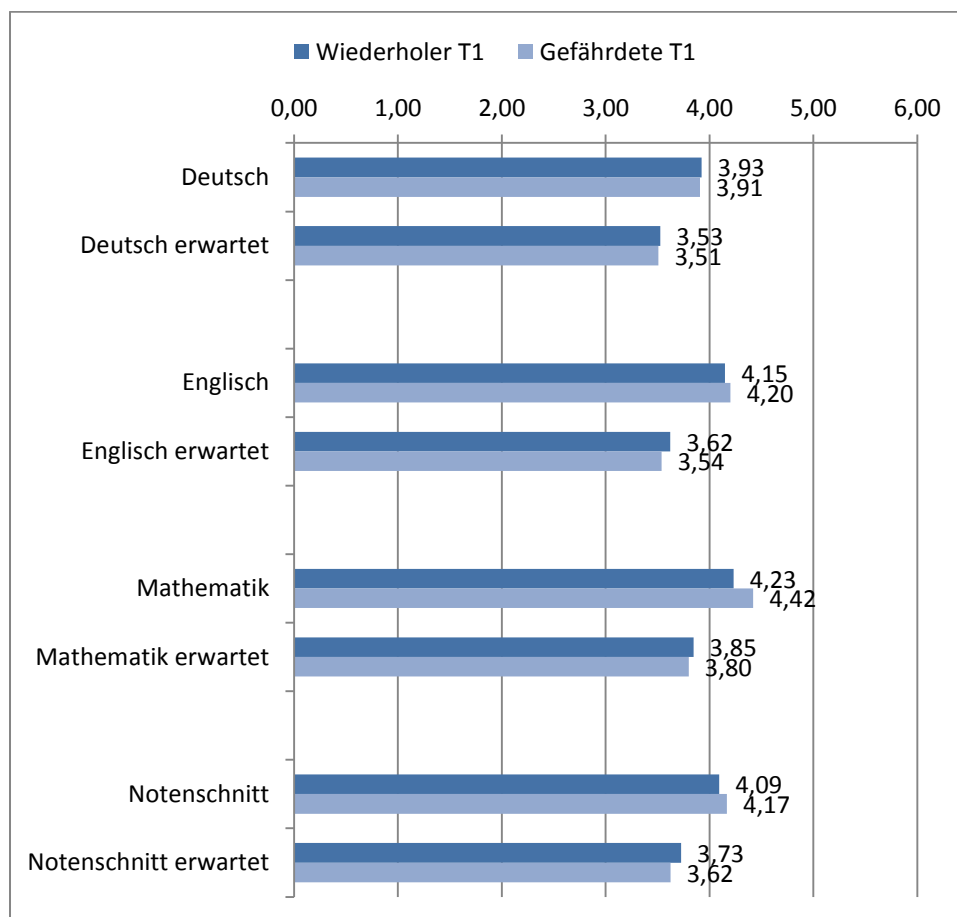


Abbildung 62 – F14, F16 – Wiederholer und Gefährdete T1

4.6.13.4 Vergleich der Wiederholer mit der Kontrollgruppe in T2

Der Abstand der Wiederholergruppe zur Kontrollgruppe ist im zweiten Beobachtungszeitpunkt deutlich geringer als beim ersten. Im Durchschnitt der Hauptfächer liegen die Wiederholer nun 0,49 unter der Kontrollgruppe im Gegensatz zu 1,01. Am geringsten ist der Abstand der Englischnoten mit 0,30 bei den Noten im Zeugnis und mit 0,25 bei den erwarteten Noten. In Deutsch und Mathematik bestehen nach wie vor größere Unterschiede (0,58 bzw. 0,61). Auch die erwarteten Noten unterscheiden sich stärker.

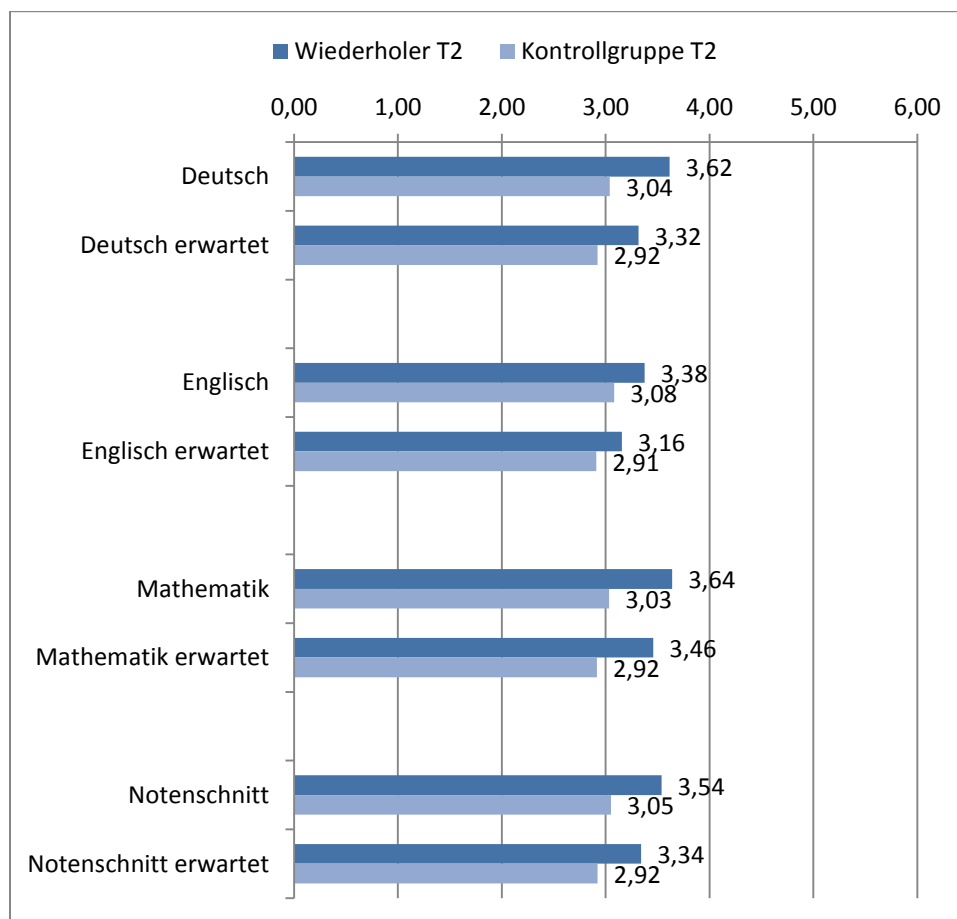


Abbildung 63 – F14, F16 - Wiederholer und Kontrollgruppe T2

4.6.13.5 Längsschnittliche Darstellung der Wiederholer

Wie schon angedeutet, entwickeln sich die Deutsch-, Englisch- und Mathematiknoten der Wiederholer durchschnittlich positiv. Eine Steigerung von 0,31; 0,77 bzw. 0,59 ergibt eine Verbesserung des Durchschnittswertes in diesen Fächern von ganzen 0,55 Noten. Das Mittel der erwarteten Noten steigt von 3,73 auf 3,34 und lässt die Lücke zwischen erwarteten und realisierten Noten schrumpfen.

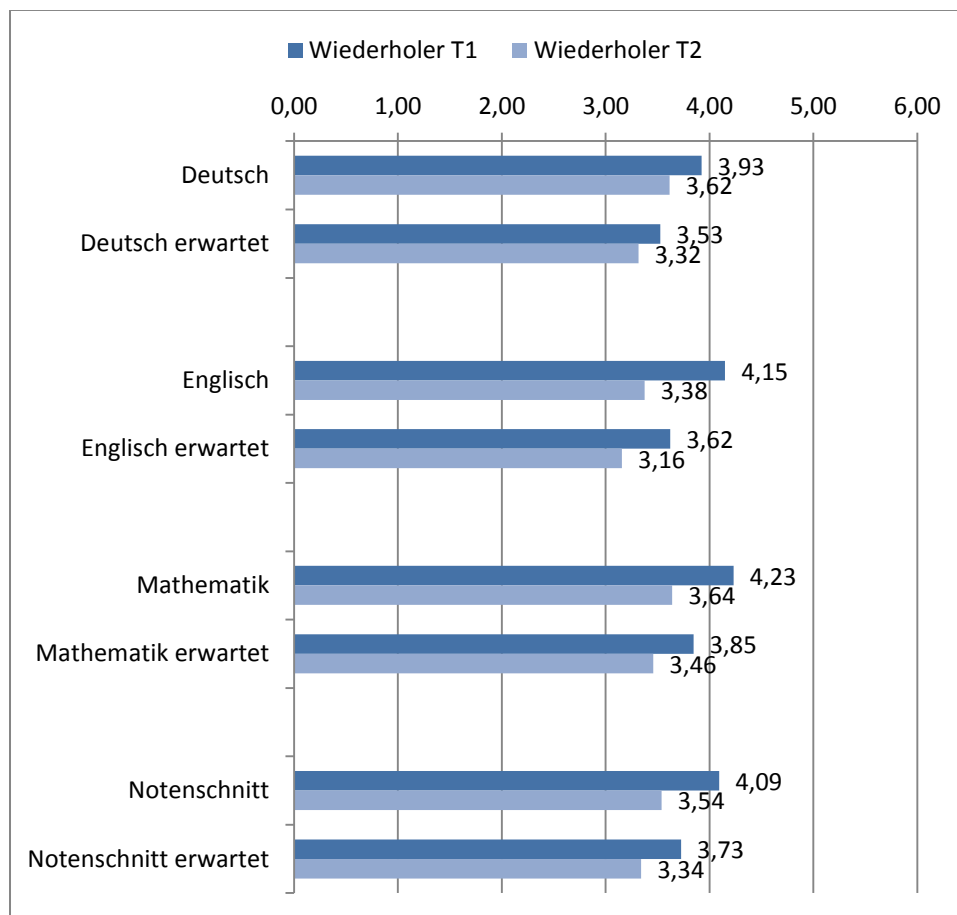


Abbildung 64 – F14, F16 - Wiederholer T1 und T2

4.6.14 Frageblock 18: Was denkst Du über Dich?

Es folgt die Auswertung der Daten zu sozialen Fähigkeiten und Unterrichtswahrnehmung, welche im 18. Frageblock erfasst worden sind.

4.6.14.1 Gesamtgruppe in T1 und T2

Das Stimmungsbild der Schüler deutet darauf hin, dass nur einzelne Schüler lieber allein als mit anderen zusammen ihre Zeit verbringen (F18_1) und die Befragten eher nicht schüchtern sind (F18_2). Den Angaben zu Folge werden die wenigsten Schüler verspottet (F18_3), die wenigsten kommen mit ihren Peers nicht zurecht (F18_6), haben Angst (F18_7), finden schwer Freunde (F18_10), schreien andere an (F18_11), streiten (F18_13), sind mit devianten Peers assoziiert (F18_9) oder glauben, dass sie niemand mag (F18_12). Im Durchschnitt sind die Schüler optimistisch (F18_24) und sind zuversichtlich, dass sie das Schuljahr gut zu Ende bringen werden (F18_21). Sie sind der Ansicht, eher viel vom Unterricht zu haben (F18_16) und neuen Stoff gut zu verstehen (F18_14), geben tendenziell ihre Meinung kund (F18_17), finden relativ schnell neue Freunde (F18_18), können sich ohne Gewalt wehren (F18_19) und können sich meist für Fehlverhalten adäquat entschuldigen (F18_20). Auf der anderen Seite gibt es einige Schüler, die sich ihren Problemen nicht gewachsen fühlen (F18_25), die sich viele Sorgen machen (F18_8) und nicht zurechtkommen (F18_26). Auch berichten manche Schüler, dass sie schlecht gelaunt sind (F18_22) und sich um künftige Dinge sorgen (F18_23). Darüber hinaus geben einige Schüler an, durcheinander oder vergesslich zu sein (F18_4), nicht lange still sitzen zu können (F18_5) und mit dem Unterrichtstempo nicht mithalten zu können (F18_15). All diese Angaben variieren von T1 zu T2 durchschnittlich nur sehr geringfügig.

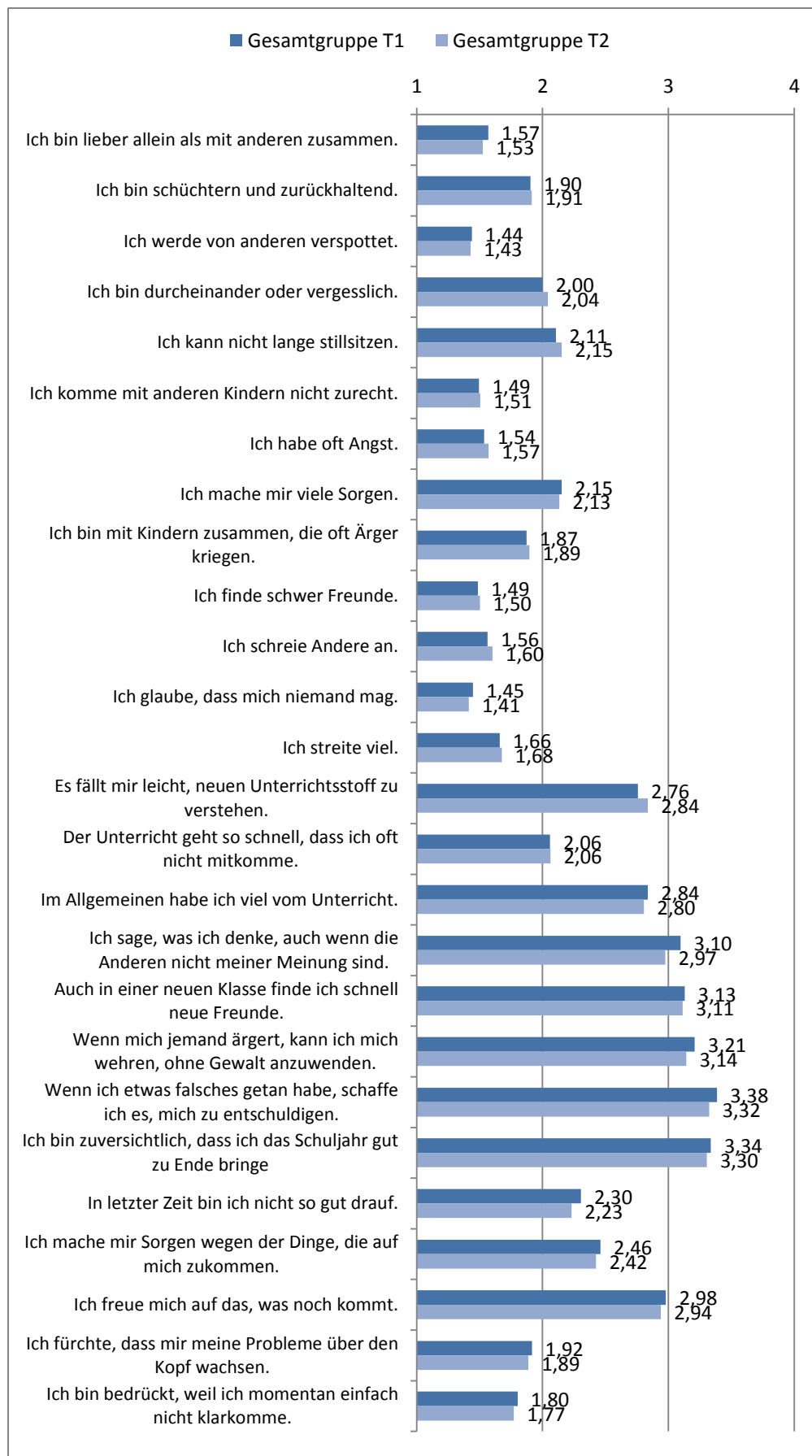


Abbildung 65 - F18 - Gesamtgruppe in T1 und T2

4.6.14.2 Vergleich der Wiederholer mit Kontrollgruppe in T1

In einigen Items unterscheiden sich die Angaben der Wiederholer deutlich von denen der Kontrollgruppe. So sind die Schüler in der Gruppe der Wiederholer im Mittel weniger gern allein als die Schüler der Kontrollgruppe (F18_1). Sie sind eher durcheinander und vergesslich (F18_4), können weniger stillsitzen (F18_5) kommen im Mittel schlechter mit ihren Peers zurecht (F18_6). Die Wiederholer machen sich durchschnittlich mehr Sorgen und sind öfters mit devianten Peers assoziiert. Im Mittel geben sie zwar an, dass es eher nicht zutrifft, doch schreien die Wiederholer häufiger als die Schüler der Kontrollgruppe andere an (F18_11), fühlen sich weniger beliebt (F18_12) und streiten mehr (F18_13) – dazu passt es, dass sie eine höhere Bereitschaft angeben, die eigene Meinung zu vertreten (F18_17). Die Gruppe der Wiederholer hat weiterhin eher Schwierigkeiten, im Unterricht zu folgen (F18_14), kommt weniger gut mit (F18_15) und hat im Mittel weniger vom Unterricht (F18_16).

Auch schaffen es die Mitglieder der Kontrollgruppe geringfügig häufiger, sich ohne die Anwendung von Gewalt zu wehren (F18_19) und sich zu entschuldigen (F18_20). Der größte Unterschied in diesem Frageblock besteht darin, dass sich die Kontrollgruppe sicher ist, das Schuljahr gut zu Ende zu bringen, und dies bei der Gruppe der Wiederholer nicht der Fall ist (F18_21). Darüber hinaus sind die Wiederholer im Mittel eher pessimistisch bzw. depressiv (F18_22, fF8_26) und machen sich mehr Sorgen um ihre Zukunft (F18_23) und um die Bewältigung von Problemen (F18_25).

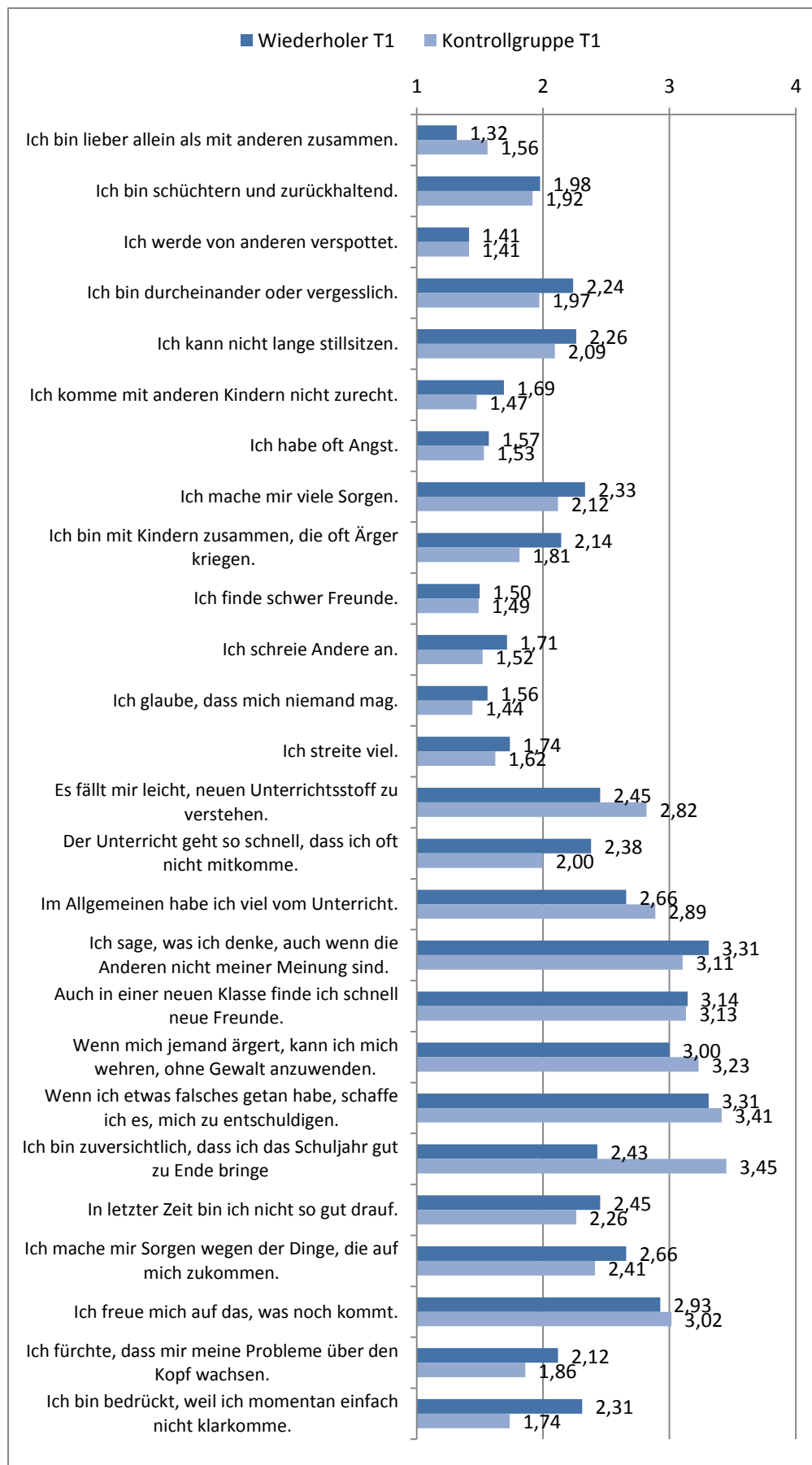


Abbildung 66 –F18 - Wiederholer und Kontrollgruppe T1

4.6.14.3 Vergleich der Wiederholer mit den Gefährdeten in T1

Die Schüler aus der Gefährdetengruppe sind tendenziell lieber allein (F18_1), werden eher von anderen verspottet (F18_3), machen sich öfters Sorgen (F18_8), schreien (F18_11) und streiten mehr (F18_13) und sind verstärkt mit devianten Peers assoziiert (F18_9). Sie sind generell pessimistischer (F18_22), kommen im Unterricht weniger hinterher (F18_15) machen sich mehr Sorgen über Probleme (F18_25) und über ihre Zukunft (F18_23). Gleichwohl sind die Gefährdeten im Schnitt eher fähig, sich ohne die Anwendung von Gewalt zu wehren (F18_19) und optimistischer in der Hinsicht, dass sie das Schuljahr gut zu Ende bringen (F18_21).

Die Gruppe der Wiederholer hingegen gibt sich tendenziell schüchterner (F18_2), vergesslicher (F18_4) und kann weniger lange stillsitzen (F18_5). Soziale Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen kommen selten, aber etwas häufiger vor (F18_6). Angst haben sie allgemein genauso wenig wie die Schüler der Gefährdetengruppe (F18_7). Die Wiederholer schätzen ihr Verständnis im Unterricht als besser ein (F18_14) und auch das, was sie vom Unterricht mitnehmen (F18_16). Sie stehen noch eher für ihre Meinung ein (F18_17), geben geringfügig häufiger an, schnell neue Freunde zu finden (F18_18) und sich für Fehlverhalten entschuldigen zu können (F18_20). Sie blicken zwar optimistischer in die Zukunft (F18_24), kommen aber auch etwas öfter nicht klar (F18_26).

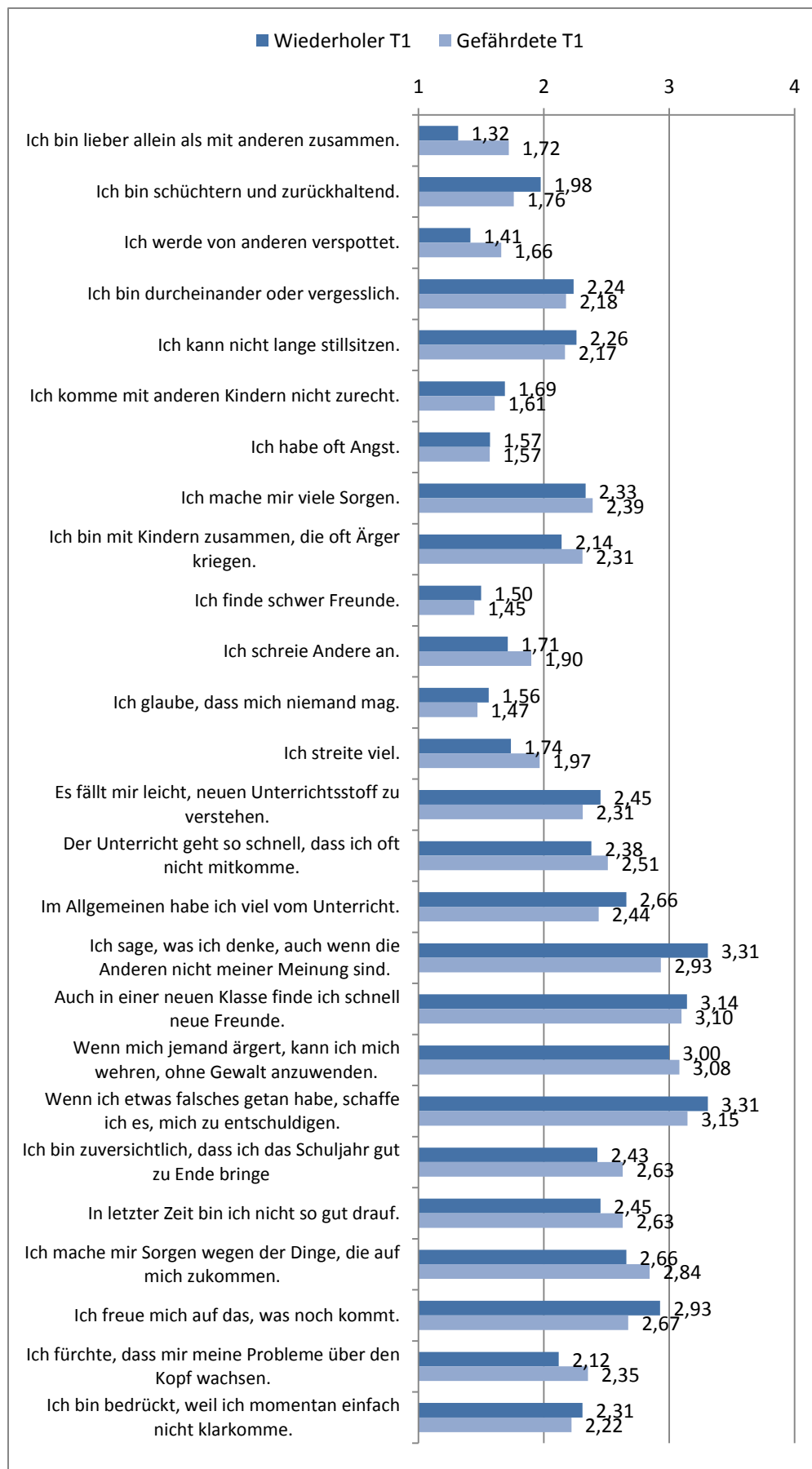


Abbildung 67 – F18 – Wiederholer und Gefährdete T1

4.6.14.4 Vergleich der Wiederholer mit der Kontrollgruppe in T2

Der Vergleich der Wiederholer mit der Kontrollgruppe offenbart ebenso eine Reihe von Differenzen. Die Wiederholer sind selten gerne allein, aber etwas lieber als die Schüler der Kontrollgruppe (F18_1) und in ebenso geringem Umfang, aber doch häufiger berichten die Wiederholer von Problemen mit anderen Kindern (F18_6). Zudem sind sie deutlich eher vergesslich (F18_4), können weniger lange stillsitzen (F18_5) und sind wesentlich häufiger mit devianten Peers assoziiert (F18_9). Die Gruppe der Wiederholer gibt häufiger an, andere anzuschreien (F18_11), zu streiten (F18_13), vertritt ihre Meinung energischer (F18_17) und ist öfters „nicht so gut drauf“ (F18_22). Jedoch meinen die Wiederholer eher, dass sie in einer neuen Klasse schnell Freunde finden (F18_18) und sich ohne Gewaltanwendung wehren können (F18_19).

Beide Gruppen stimmen der Aussage, schwer Freunde zu finden, kaum zu (F18_10) und glauben eher nicht, dass ihnen ihre Probleme über den Kopf wachsen (F18_25). Sie machen sich mittelmäßig viele Sorgen um künftige Dinge (F18_23) und schaffen es in der Regel, sich für Fehlverhalten zu entschuldigen (F18_20).

Die Kontrollgruppe nimmt sich häufiger als schüchtern und zurückhaltend war (F18_2) und macht sich etwas mehr Sorgen (F18_8). Auch wenn dies selten zutrifft, so werden sie doch häufiger verspottet (F18_3), haben öfters Angst (F18_7), fühlen sich isoliert (F18_12) und kommen weniger gut klar (F18_26). Die Schüler der Kontrollgruppe schätzen ihr Verständnis des Unterrichtsstoffs als besser ein (F18_14), sie profitieren gefühlt mehr vom Unterricht (F18_16), sind zuversichtlicher, dass sie das Schuljahr gut abschließen werden (F18_21) und blicken optimistischer in die Zukunft (F18_24).

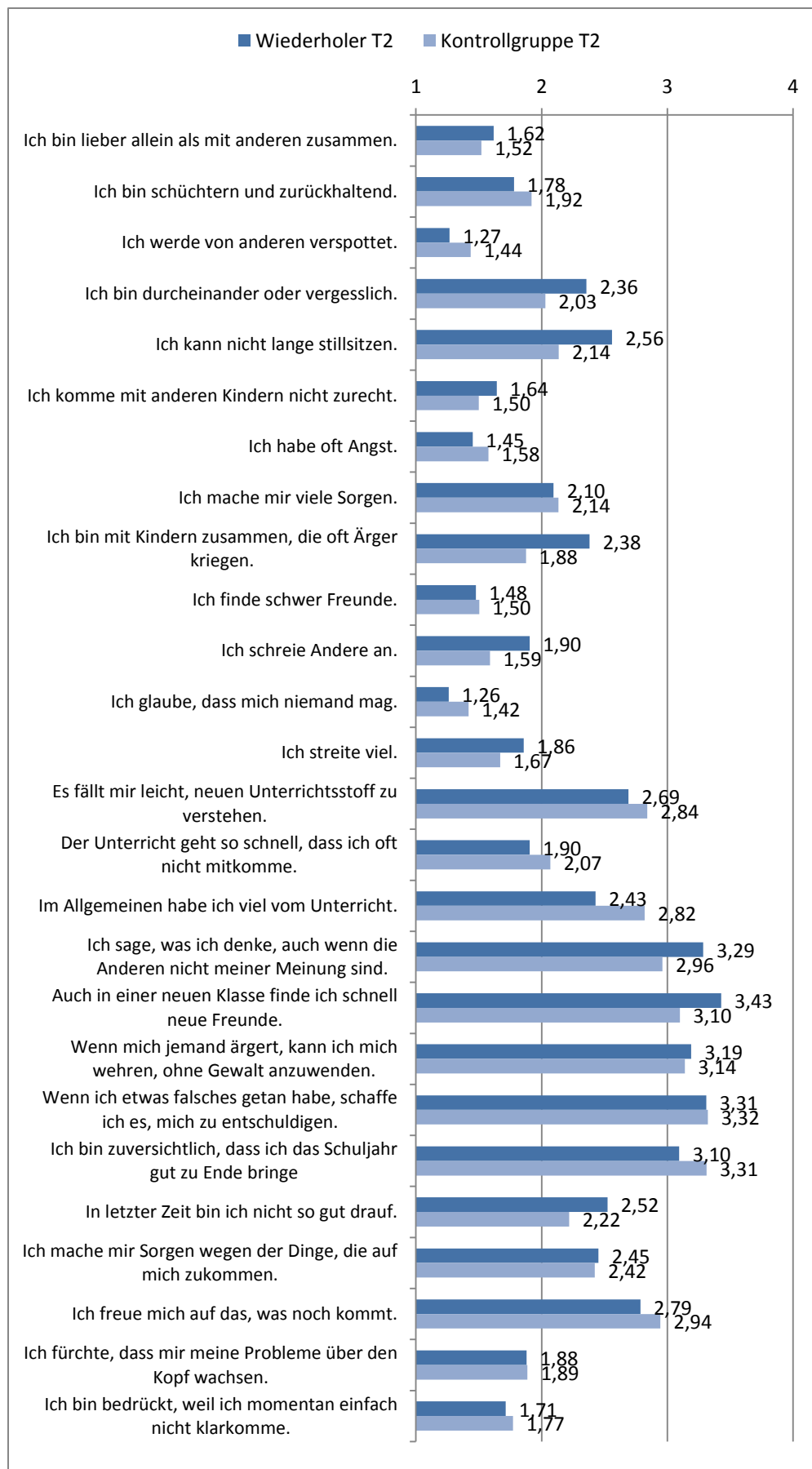


Abbildung 68 –F18 - Wiederholer und Kontrollgruppe T2

4.6.14.5 Längsschnittliche Darstellung der Wiederholer

Die Gruppe der Wiederholer möchte zum zweiten Zeitpunkt im Mittel etwas lieber für sich sein als mit anderen zusammen (f18_1), die Schüler schätzen sich als etwas weniger schüchtern ein (f18_2) und werden etwas weniger verspottet (f18_3). Sie geben aber nunmehr an, vergesslicher zu sein (f18_4) und sich weniger gut konzentrieren zu können (f18_5). Die Befragten haben nach eigener Aussage durchschnittlich weniger Angst (f18_7), machen sich weniger Sorgen (f18_8) und fühlen sich eher gemocht (f18_12). Umgekehrt sind sie zum zweiten Erhebungszeitpunkt stärker mit devianten Peers assoziiert (f18_9), schreien (f18_11) und streiten mehr (f18_13).

Positiv ist, dass die Schüler nun angeben, besser im Unterricht mitzukommen (f18_15) und den Stoff schneller zu verstehen (f18_14). Sie geben aber auch an, nun weniger vom Unterricht zu haben (f18_16). Sozial schätzen sich die Schüler als kompetenter ein (f18_18, f18_19). Sie sind viel optimistischer, das Schuljahr zu erfolgreich zu beenden (f18_21) und zeigen auch sonst eine optimistischere Haltung (f18_23, f18_24, f18_25, f18_26).

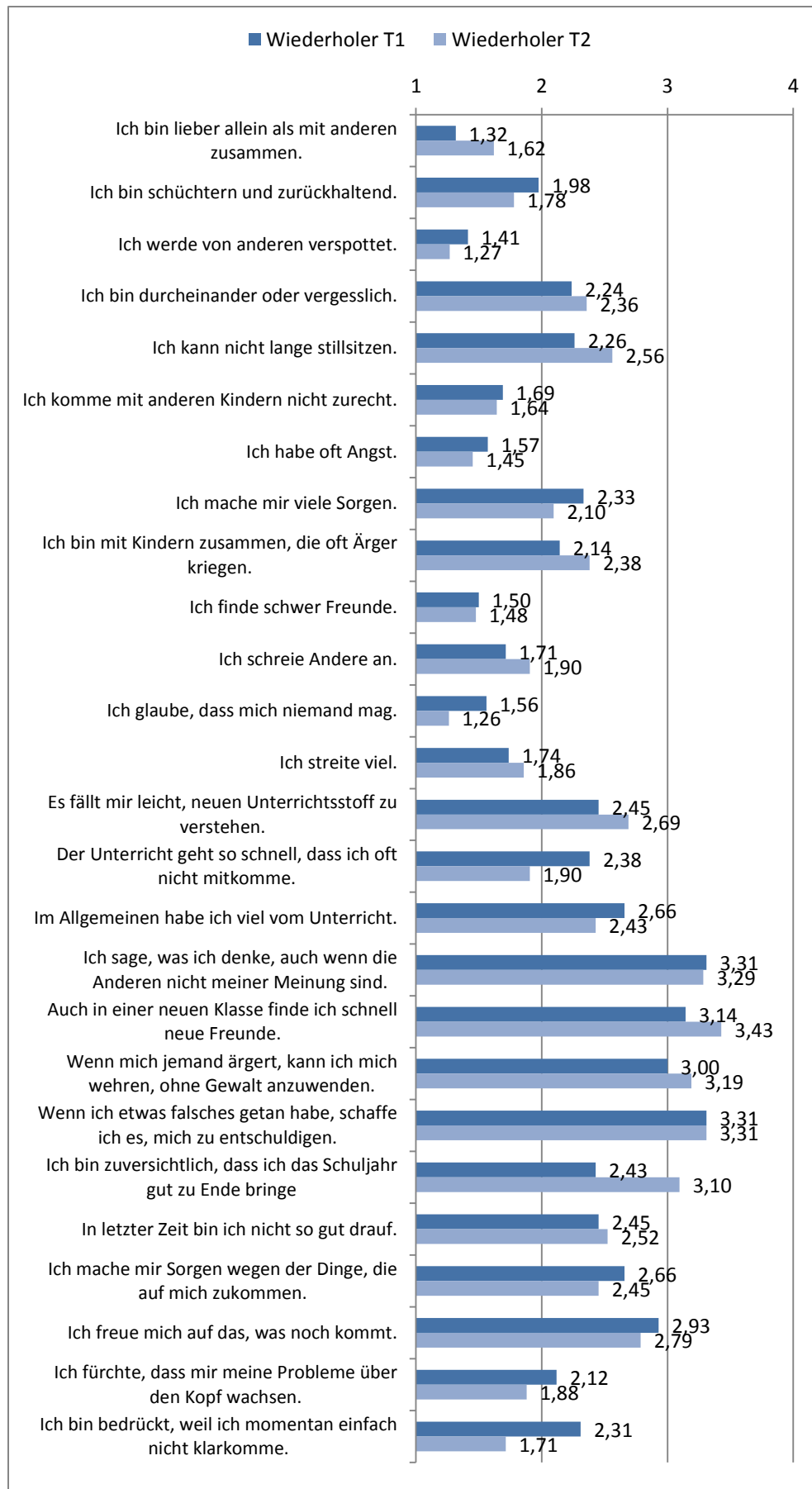


Abbildung 69 – F18 - Wiederholer T1 und T2

4.6.15 Fragen 19 bis 21: Berufliche und schulische Aspirationen, Nachhilfe

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Fragen 19 bis 21 präsentiert.

4.6.15.1 Gesamtgruppe in T1 und T2

In der Gesamtgruppe geben zu beiden Zeitpunkten knapp 60% der Schüler an, ein berufliches Ziel zu haben (F19_1). Von diesen machen 69% zum ersten Zeitpunkt eine konkrete Nennung und 59% zum zweiten Zeitpunkt (F19_2). Der Anteil der Schüler, die nach der Realschule weiter zur Schule gehen möchten, steigt von 55% auf 61% (F20_1). Aber auch hier sinkt der Anteil der Schüler, die eine konkrete Angabe machen (F20_2). Etwa ein Viertel der Schüler geben an, Nachhilfe zu bekommen (F21_1), zum ersten Erhebungszeitpunkt sind es etwas mehr. Die Bereitschaft der Nachhilfeempfänger, dies zu konkretisieren, ist jedoch drastisch abgefallen (F21_2).

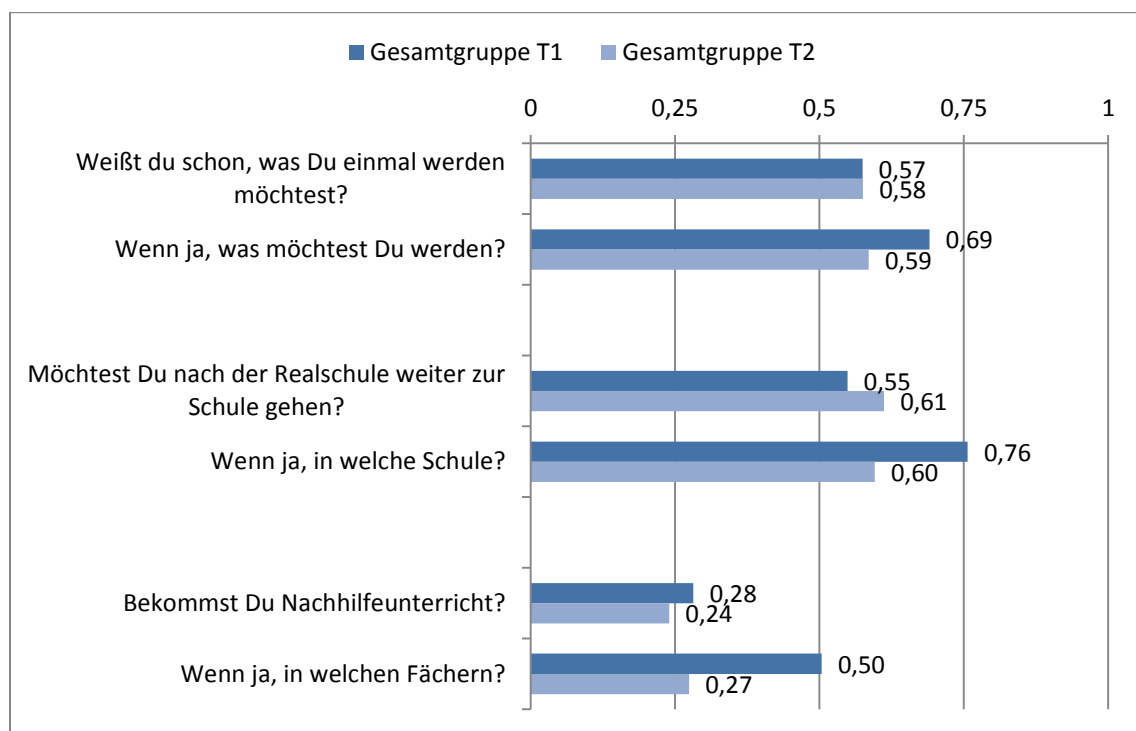


Abbildung 70 – F19, 20, 21 - Gesamtgruppe in T1 und T2

4.6.15.2 Vergleich der Wiederholer mit Kontrollgruppe in T1

Vergleicht man die Schüler der Kontrollgruppe mit den Schülern, die eine Jahrgangsstufe wiederholen werden, so haben Erstere durchschnittlich weniger eine konkrete Berufsvorstellung (F19_1) und wenn ja, so machen weniger Schüler eine Angabe (F19_2). In beiden Gruppen geben 55% der Schüler an, ihre Schullaufbahn nach Abschluss der Realschule fortsetzen zu wollen (F20_1) und die Mehrheit hat dazu schon eine bestimmte Schule vor Augen (F20_2). Wesentlich mehr Wiederholer geben an, Nachhilfeunterricht zu bekommen (45%) als die Schüler der Kontrollgruppe (26%; F21_1) und von denjenigen Schülern, die eine Angabe machen, tun dies deutlich mehr Schüler der Wiederholergruppe (F21_2).

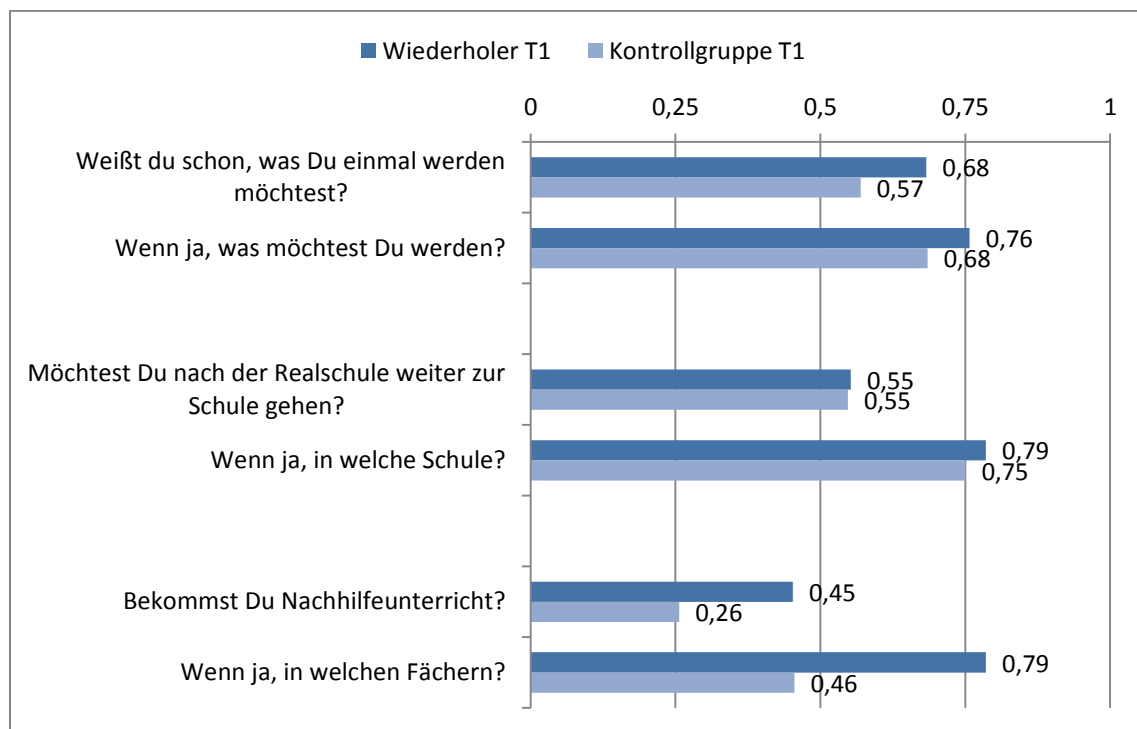


Abbildung 71 – F19, 20, 21 – Wiederholer und Kontrollgruppe T1

4.6.15.3 Vergleich der Wiederholer mit den Gefährdeten in T1

Im Vergleich der Wiederholer mit der Gruppe der Gefährdeten stellt man fest, dass der Anteil der Wiederholer, die schon eine konkrete Berufsvorstellung haben, größer ist (F19_1). Hinsichtlich der schulischen Aspirationen (F20_1) und dem Nachhilfeunterricht (F21_1) unterscheiden sich die Anteile kaum bzw. nicht erkennbar. Auch die Bereitschaft, zu diesen Fragen jeweils explizite Angaben zu machen, ist in beiden Gruppen sehr ähnlich stark ausgeprägt.

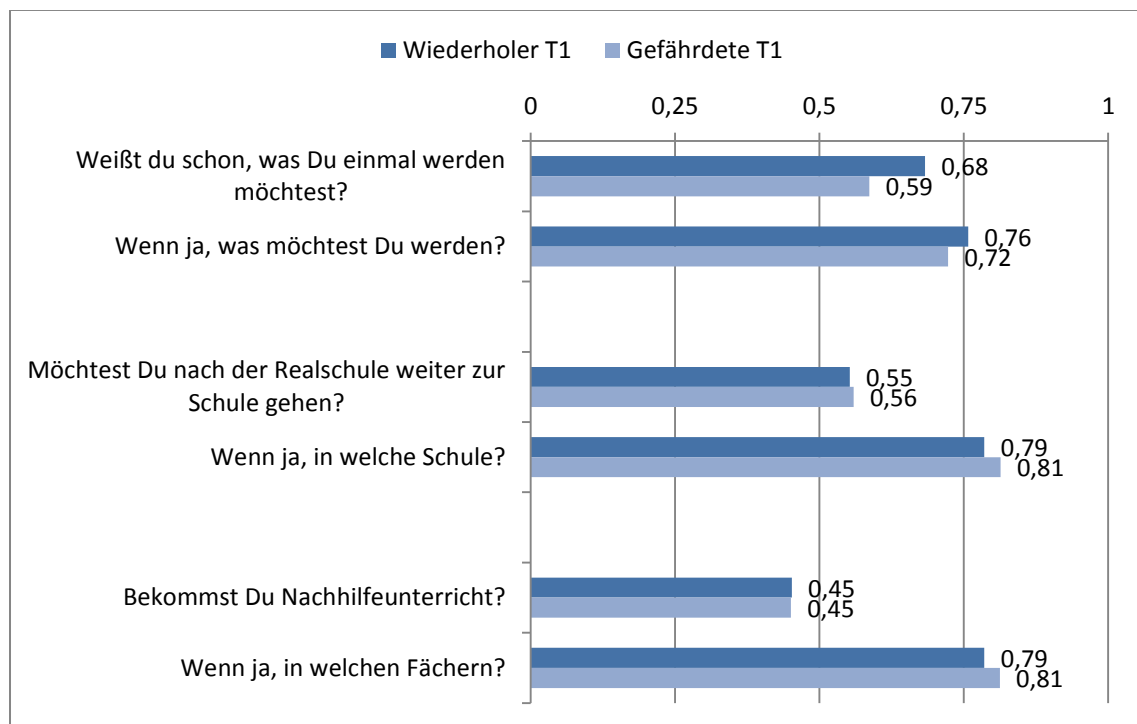


Abbildung 72 – F19, 20, 21 – Wiederholer und Gefährdete T1

4.6.15.4 Vergleich der Wiederholer mit der Kontrollgruppe in T2

Die Differenzen zwischen beiden Gruppen haben sich zum zweiten Beobachtungszeitpunkt verringert bzw. nicht vergrößert. Einem Anteil von 67% der Wiederholer, der weiß, was er nach der Schule beruflich machen möchte, steht ein entsprechender Anteil der Kontrollgruppe von 57% gegenüber (F19_1). Die Bereitschaft, eine Angabe zu machen, liegt in fast gleichem Verhältnis vor (F19_2). Etwa 60% beider Gruppen möchten nach der Realschule weiter zur Schule gehen (F20_1) und fast alle dieser Schüler wissen schon eine konkrete Schule (F20_2). Der Anteil der Schüler, die Nachhilfeunterricht bekommen, beträgt in der Gruppe der Wiederholer 33% und in der Kontrollgruppe 24% (F21_1). Die Bereitschaft, die Fächer zu nennen ist in beiden Gruppen voll gegeben (F21_2).

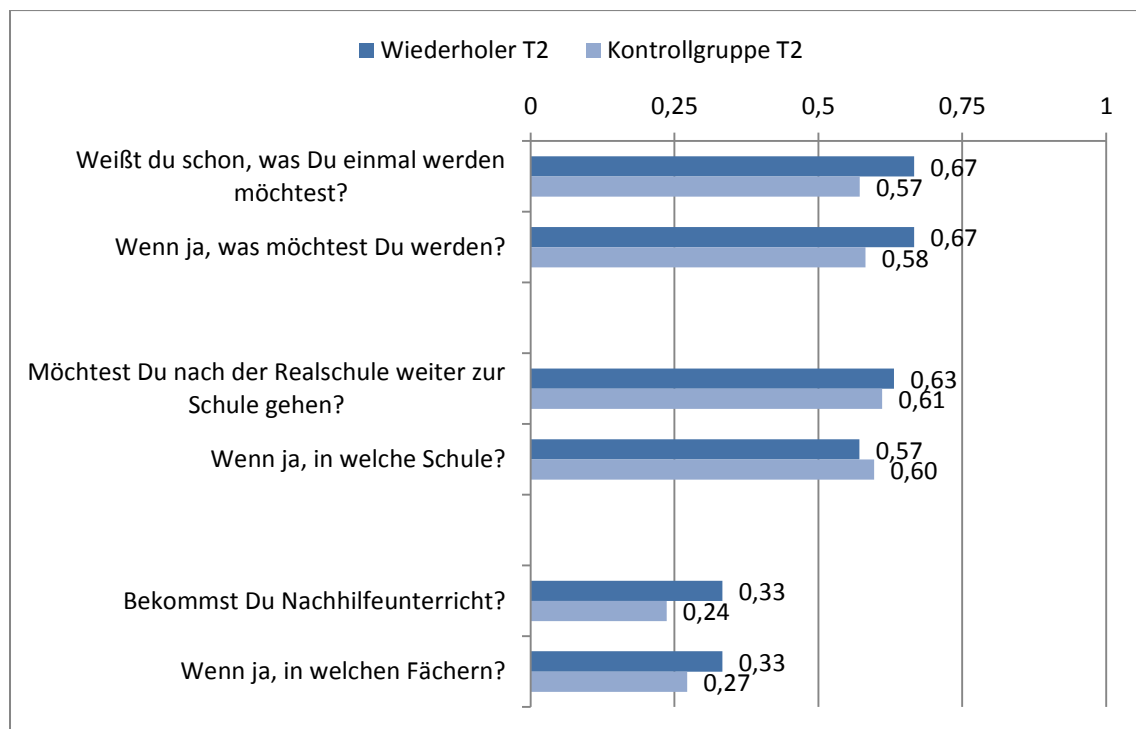


Abbildung 73 – F19, 20, 21 – Wiederholer und Kontrollgruppe T2

4.6.15.5 Längsschnittliche Darstellung der Wiederholer

Im Längsschnitt ändert sich an der Existenz beruflicher Aspirationen in der Wiederholergruppe nicht wesentlich etwas (F19_1); die schulischen Aspiration nehmen zu (F20_1) und der Anteil der Schüler, die Nachhilfeunterricht empfangen, nimmt ab (F21_1). Während zum ersten Erhebungszeitpunkt jeweils über drei Viertel der Schüler, die eine der Fragen bejahten, bereit waren, dies weiter auszuführen, so ist dieser Anteil zum zweiten Erhebungszeitpunkt hin deutlich gesunken.

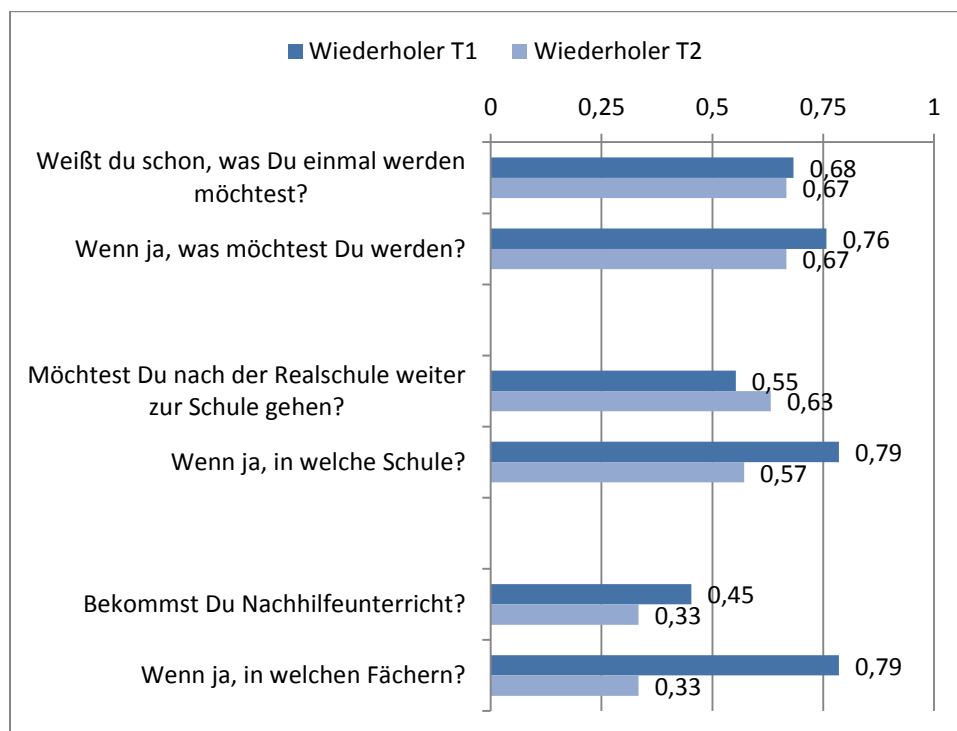


Abbildung 74 – F19, 20, 21 – Wiederholer T1 und T2

4.6.16 Abschließende Befragung der zehnten Klassen

4.6.16.1 Gesamtgruppe

Insgesamt nahmen an der abschließenden Untersuchung in den 10ten Klassen 423 Schüler teil, die sich auf sieben Schulen verteilten.

Tabelle 10 - Welche Schule besuchst Du?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Augsburg I	108	25,5	25,5	25,5
	Maria-Ward	70	16,5	16,5	42,1
	Agnes-Bernauer	53	12,5	12,5	54,6
	St.-Ursula	78	18,4	18,4	73,0
	Illertissen	84	19,9	19,9	92,9
	München III	30	7,1	7,1	100,0
	Gesamt	423	100,0	100,0	

Ein Probeunterricht wurde von 99 Schülern besucht, wobei von diesen 92 Schüler die Realschule und sieben Schüler das Gymnasium besuchten.

Tabelle 11 - Hast Du vor der Realschule am Probeunterricht teilgenommen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja, an der RS	92	21,7	22,2	22,2
	ja, am Gym	7	1,7	1,7	23,9
	nein	315	74,5	76,1	100,0
	Gesamt	414	97,9	100,0	
Fehlend	System	9	2,1		
Gesamt		423	100,0		

Den Besuch einer weiterführenden Schule streben mit 216 Schülern mehr als die Hälfte der Schulabgänger an, wobei ein Großteil dieser Schüler die Fachoberschule als Ziel angibt.

Tabelle 12 - Möchtest Du nach dem Abschluss der Realschule weiter zur Schule gehen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nein	204	48,2	48,6	48,6
	ja	216	51,1	51,4	100,0
	Gesamt	420	99,3	100,0	
Fehlend	System	3	,7		
Gesamt		423	100,0		

Mit 147 aller Befragten haben circa ein Drittel der befragten Schüler während ihrer Schullaufbahn eine Klasse wiederholt. Hierbei stellt erwartungsgemäß die fünfte Klasse als Schnittstelle diejenige Jahrgangsstufe dar, die am meisten wiederholt wurde. Die sechste Jahrgangsstufe wurde von elf Schülern wiederholt und die siebte Jahrgangsstufe von 19 Schülern. Mit je 23 Wiederholern liegen die achte, neunte und zehnte Jahrgangsstufe gleich auf. Leider wurden durch den Test keine Wiederholer erfasst, die nach dem Wiederholen einer Jahrgangsstufe die Realschule verließen.

Tabelle 13 - Wurde einmal eine Jahrgangsstufe wiederholt?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nein	273	64,5	65,0	65,0
	ja	147	34,8	35,0	100,0
	Gesamt	420	99,3	100,0	
Fehlend	System	3	,7		
Gesamt		423	100,0		

Tabelle 14 - Welche Jahrgangsstufe wurde wiederholt?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	3	1	,2	,7	,7
	4	2	,5	1,4	2,0
	5	45	10,6	30,6	32,7
	6	11	2,6	7,5	40,1
	7	19	4,5	12,9	53,1
	8	23	5,4	15,6	68,7
	9	23	5,4	15,6	84,4
	10	23	5,4	15,6	100,0
	Gesamt	147	34,8	100,0	
Fehlend	System	276	65,2		
Gesamt		423	100,0		

Die Wahlpflichtfächergruppe I, welche sich dem mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich widmet, wurde von 89 der befragten Schüler besucht. In der Abschlussprüfung werden in dieser Fächergruppe Deutsch, Englisch, Mathematik I und Physik geprüft. Mit 148 Schülern besuchten die meisten der befragten Jugendlichen die Wahlpflichtfächergruppe II und somit den wirtschaftlichen Bereich. In dieser Fächergruppe bezieht sich die Abschlussprüfung auf Deutsch, Englisch, Mathematik II und BwR. Die wenigsten der befragten Schüler (69) besuchten die Wahlpflichtfächergruppe IIIa, welche die zweite Fremdsprache Französisch beinhaltet. Deutsch, Englisch, Mathematik II und Französisch bilden hier die für die Abschlussprüfung relevanten Fächer. Die Wahlpflichtfächergruppe IIIb und damit der musisch-gestaltende, hauswirtschaftliche oder soziale Bereich wurde von 106 der befragten Schüler besucht. Hier wird zusätzlich zu Deutsch, Englisch und Mathematik II das jeweilige Profulfach in der Abschlussprüfung geprüft.

Tabelle 15 - Welche Wahlpflichtfächergruppe hast du besucht?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	I	89	21,0	21,6	21,6
	II	148	35,0	35,9	57,5
	IIIa	69	16,3	16,7	74,3
	IIIb	106	25,1	25,7	100,0
	Gesamt	412	97,4	100,0	
Fehlend	System	11	2,6		
Gesamt		423	100,0		

4.6.16.2 Statistische Zusammenhänge der untersuchten Bereiche mit dem Wiederholen einer Jahrgangsstufe

- a. Das Wiederholen einer Jahrgangsstufe in Zusammenhang mit der besuchten Wahlpflichtfächergruppe

Die meisten Schüler, die eine Jahrgangsstufe an der Realschule wiederholten, besuchten mit 47% die Wahlpflichtfächergruppe IIIb und damit den musisch-gestaltenden, hauswirtschaftlichen oder sozialen Bereich. Mit 35% wiederholten in der Wahlpflichtfächergruppe I, welche sich dem mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich widmet, die zweitmeisten Schüler. Die Wahlpflichtfächergruppe IIIa mit der zweiten Fremdsprache Französisch verzeichnet mit nur 30% an Wiederholern den zweitgeringsten Wert in diesem Vergleich. An letzter Stelle rangiert die Wahlpflichtfächergruppe II (29%) mit dem wirtschaftlichen Bereich.

Interessanterweise verzeichnen hier die landläufig als schwerer geltenden Wahlpflichtfächergruppen I, II und IIIa prozentual weniger Wiederholer als die als leichter einzustufende Wahlpflichtfächergruppe IIIb. Eventuell besteht hier ein tendenzieller Zusammenhang zwischen der Wahl der jeweiligen Fächergruppe und der damit verbundenen Leistungsbereitschaft der Schüler, welche dann die entsprechenden Konsequenzen hinsichtlich des Wiederholens einer Jahrgangsstufe mit sich bringt. Die Wahlpflichtfächergruppe IIIa (mit zweiter Fremdsprache Französisch), die nach Bestehen zur Teilnahme an der FOS 13 und damit zur Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife befähigt, stellt zweifelsohne den anspruchsvollsten Weg an der bayerischen Realschule dar. Das relativ gute Abschneiden in diesem Zweig und die damit verbundene vergleichsweise niedrige Wiederholerquote kann eventuell als Beleg dafür herangezogen werden, dass nicht allein die Leistungsanforderungen für eine Nichtversetzung der Schüler herangezogen werden müssen. Denkbar wäre hier, dass eher die

ambitionierten Schüler, die einen perspektivisch guten Schulerfolg anstreben, sich für diesen Weg entscheiden.

Tabelle 16 - Jahrgangsstufe wiederholt? * Wahlpflichtfächergruppe Kreuztabelle

Anzahl		Wahlpflichtfächergruppe				Gesamt
		I	II	IIIa	IIIb	
Jahrgangsstufe wiederholt?	nein	57	105	48	55	265
	ja	31	43	21	49	144
Gesamt		88	148	69	104	409
Wiederholer	in Prozent (gerundet)	35%	29%	30%	47%	35%

- b. Das Wiederholen einer Jahrgangsstufe im Zusammenhang mit dem Vorhaben, nach dem Realschulabschluss weiter zur Schule zu gehen

Es kann gesagt werden, dass sich Schüler, die eine Jahrgangsstufe wiederholt haben, hinsichtlich ihres Vorhabens, nach der Realschule weiter zur Schule zu gehen, nicht signifikant von Schülern unterscheiden, die in ihrer Schullaufbahn nicht wiederholt haben. Mit 51,3% der Absolventen streben nur 1% mehr der nicht durchgefallenen Schüler einen weiteren Schulbesuch an. Im Vergleich dazu sind es 50,3% bei den Wiederholern. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Wiederholen keinerlei Auswirkungen auf das Vorhaben, nach der Realschule die Schullaufbahn fortzusetzen, hat. Weiterhin kann ebenfalls gesagt werden, dass Wiederholer wahrscheinlich hinsichtlich ihrer erreichten Noten die Vorgaben für den Besuch einer weiterführenden Schule erfüllen. Wie viele der Absolventen dann tatsächlich eine weiterführende Schule besuchen und in diese auch erfolgreich zu Ende bringen, muss hier unbeantwortet bleiben.

Tabelle 17 - Weiter zur Schule?

Jahrgangsstufe wiederholt?			Häufigkeit		Gültige	Kumulierte
				Prozent	Prozente	Prozente
nein	Gültig	nein	132	48,4	48,5	48,5
		ja	140	51,3	51,5	100,0
		Gesamt	272	99,6	100,0	
	Fehlend	System	1	,4		
	Gesamt		273	100,0		
ja	Gültig	nein	71	48,3	49,0	49,0
		ja	74	50,3	51,0	100,0
		Gesamt	145	98,6	100,0	
	Fehlend	System	2	1,4		
	Gesamt		147	100,0		

- c. Das Wiederholen einer Jahrgangsstufe in Zusammenhang mit den erreichten Durchschnittsnoten

Im Folgenden werden die Schüler, die in ihrer Schullaufbahn (mindestens) einmal wiederholt haben denjenigen gegenübergestellt, die die Schule ohne zu wiederholen abschließen konnten.

- i. Noten im Jahresfortgang

In diesem Schaubild sind die durchschnittlichen Noten des Jahresfortganges abgebildet. Die Gruppe der Schüler, die schon einmal wiederholt hat, erreicht in allen betrachteten Fächern nicht das Niveau der Vergleichsgruppe. Besonders stark sind die Unterschiede in Mathematik (0,46) und Physik (0,53) sowie in Französisch (0,46). Am geringsten unterscheiden sich die Noten der beiden Gruppen in Englisch (0,11). Die Wiederholer erreichen im Jahresfortgang einen Schnitt von 3,42 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch; die Nicht-Wiederholer kommen auf 3,16.

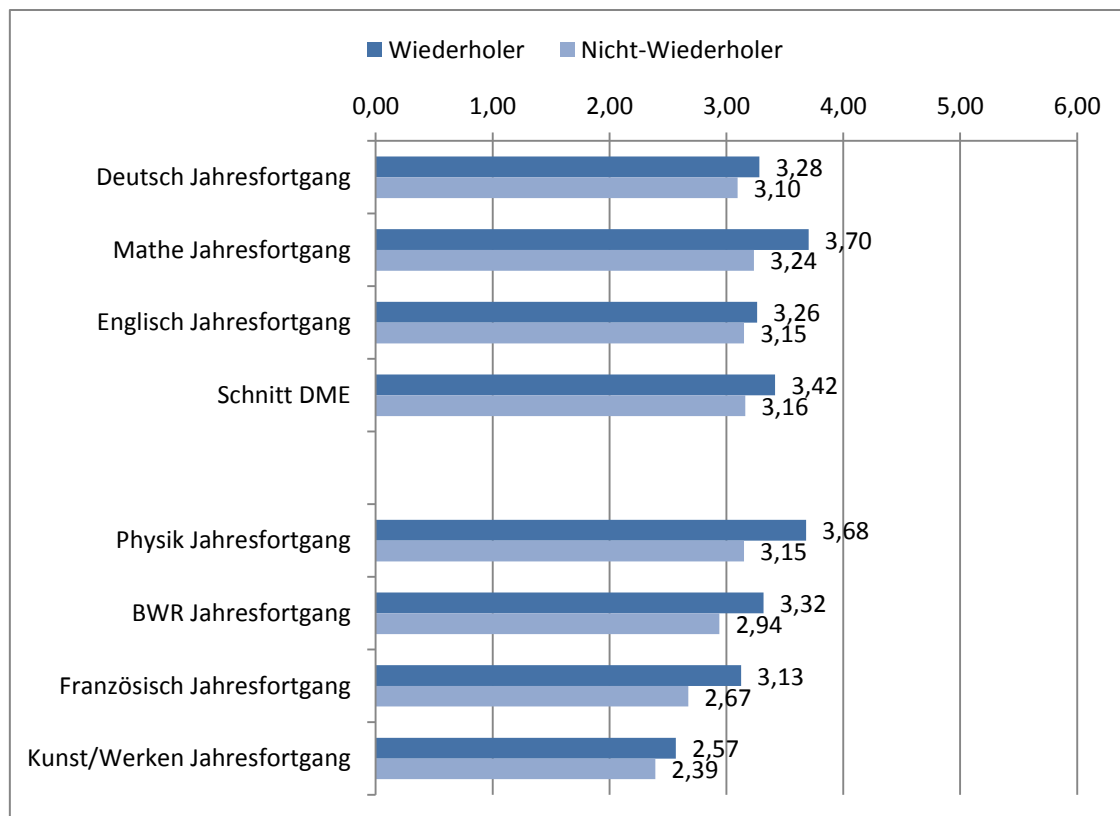


Abbildung 75 - Noten im Jahresfortgang T3

ii. Noten in der Abschlussprüfung

Nachfolgend sind die Mittelwerte der Noten abgebildet, die die beiden Schülergruppen in ihren Abschlussprüfungen erreichen. Die größten Differenzen sind hierbei in Betriebswirtschaft/ Rechnungswesen (0,79), Mathematik (0,72) und Physik (0,63) zu finden. In den Englischprüfungen sind die Wiederholer durchschnittlich sogar geringfügig besser (0,06). Im Notenschnitt der Hauptfächer Deutsch, Mathematik und Englisch sind die Wiederholer mit 3,29 etwas schlechter als die Nicht-Wiederholer mit 3,05.

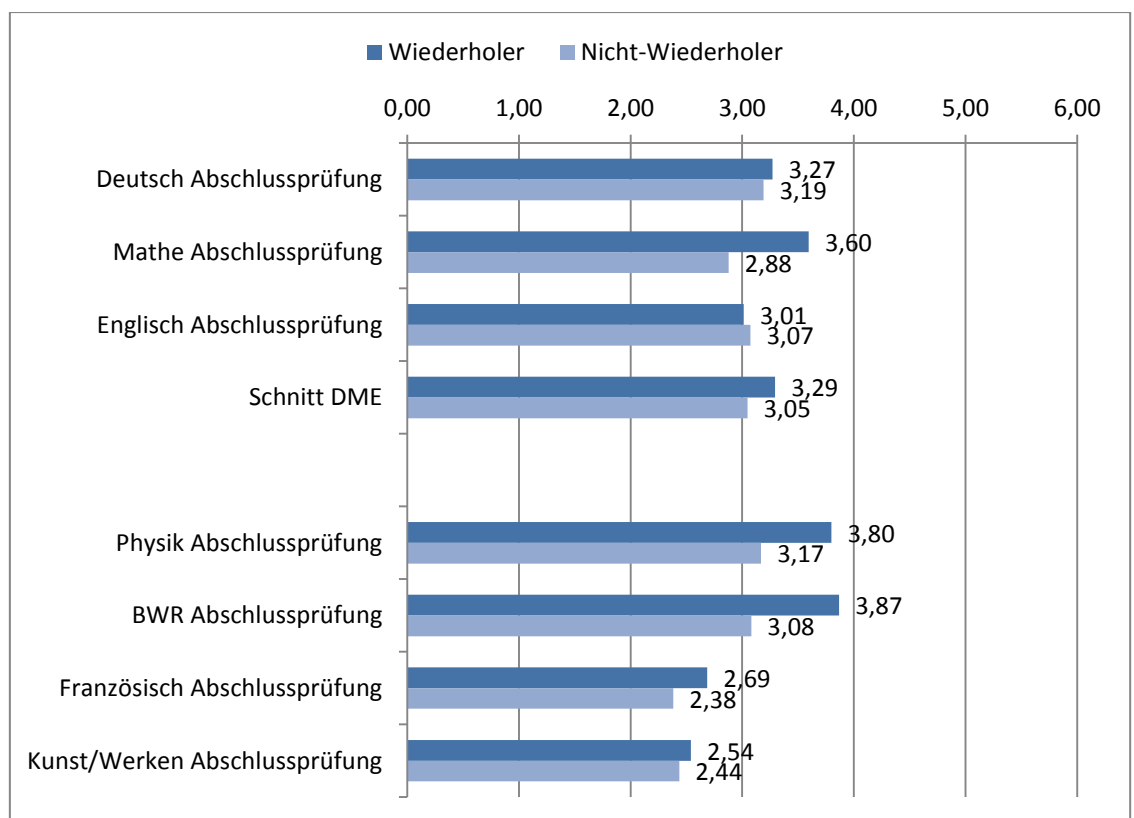


Abbildung 76 - Noten in der Abschlussprüfung T3

iii. Erreichte Gesamtnoten

Hinsichtlich der Noten im Abschlusszeugnis ergibt sich ein sehr ähnliches Bild: Am größten ist der Notenvorsprung der Nicht-Wiederholer in Betriebswirtschaft/ Rechnungswesen (0,75), in Physik (0,71), sowie in Mathematik (0,63). In Englisch liegen beide Gruppen fast gleich auf; im Schnitt der Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch sind die Wiederholer 0,25 Noten schlechter. Die Durchschnittsnote aller Fächer ist bei den Wiederholern 0,28 Noten schlechter (3,04 – 2,76).

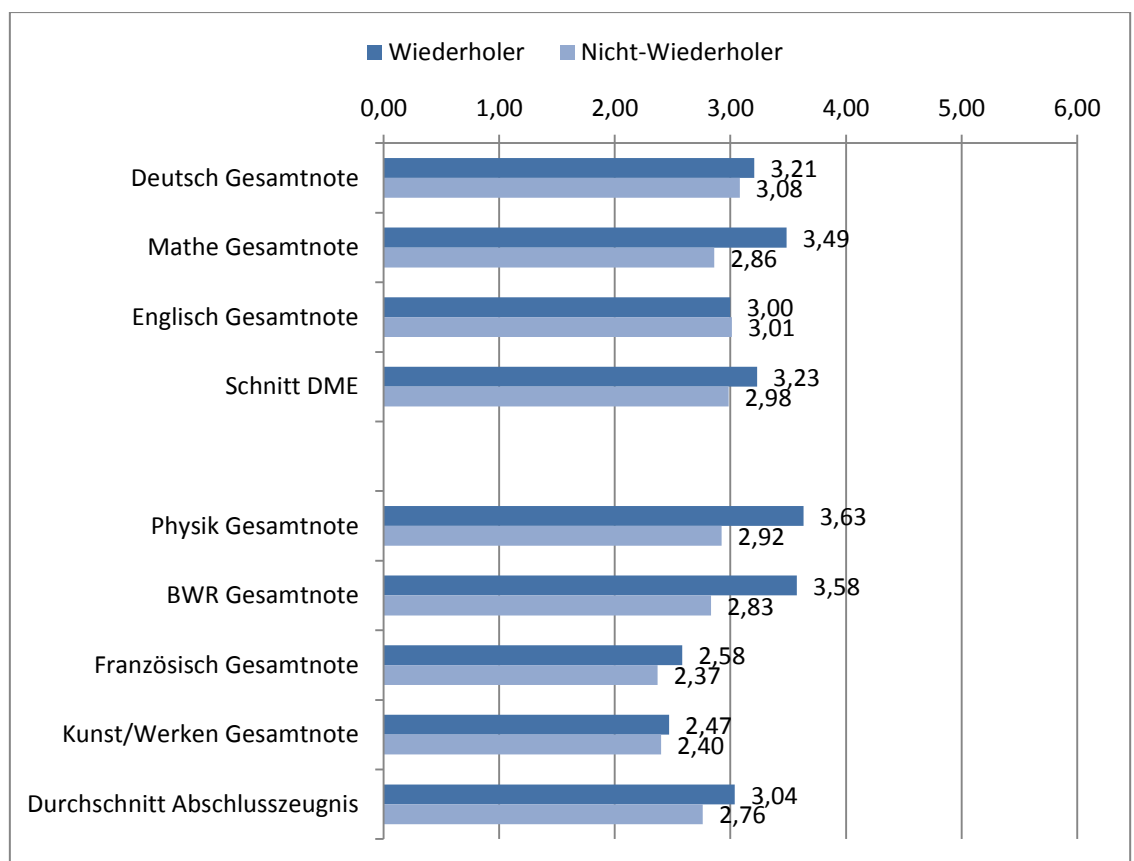


Abbildung 77 – Erreichte Gesamtnoten T3

d. Das Wiederholen einer Jahrgangsstufe in Zusammenhang mit der besuchten Schule

Unter diesem Punkt kommen mehrere Faktoren zum Tragen, die auch schon in der Fachliteratur angesprochen wurden.

- i. Trägerschaft der jeweiligen Schule: Die staatlichen Realschulen Augsburg I (53% Wiederholer) und München III (66%) sowie die städtische Realschule Agnes-Bernauer (54%) weisen hier die meisten Schüler mit der Wiederholung eines Schuljahres auf. Die kirchlichen Schulen Maria-Ward-Augsburg (17%), St. Ursula (10%) sowie Illertissen (29%) kommen hier zu weitaus niedrigeren Ergebnissen. Ein Grund hierfür kann im durchgeführten Auswahlverfahren vor Schulbeginn oder auch darin liegen, welche Eltern welche Kinder an die entsprechende Schule schicken.
- ii. Geschlechterspezifische Unterschiede: Es bestätigt sich die Aussage, dass männliche Schüler eher vom Wiederholen einer Jahrgangsstufe betroffen sind als weibliche. So handelt es sich bei den staatlichen Realschulen Augsburg I (53% Wiederholer) und München III (66%) zwar um gemischte Schulen, allerdings überwiegt bei beiden der Anteil an männlichen Schüler. Die kirchliche Realschule St. Ursula (10%) ist eine reine Mädchenschule und bei den Schülern der Maria-Ward Realschule Augsburg (17%) handelt es sich zumindest zu einem Großteil um Mädchen. Entgegengesetzt verhält es sich bei der kirchlichen Realschule in Illertissen (29%), wo der Großteil der Schülerschaft männlich ist. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass unabhängig von Ort und Trägerschaft der Schule ein höherer Jungenanteil mit einem höheren Wiederholeranteil einhergeht.
- iii. Lage der Schule: Der Unterschied hinsichtlich städtischer oder ländlicher Lage der Schule wird ebenfalls beim Ergebnis ersichtlich.

Während sich die staatlichen und städtischen Schulen allesamt in großstädtischem Gebiet befinden, sind zwei der untersuchten Kirchenschulen städtischem Gebiet und eine Schule (Illertissen) dem ländlichen Bereich zuzuordnen. Diese ländliche Realschule schneidet trotz der überwiegend männlichen Schülerschaft bei weitem besser ab als ihre Pendants im städtischen Bereich. Eine weitere kirchliche Realschule für Mädchen im ländlichen Bereich (Maria-Ward-Schrobenhausen), welche in der ersten und zweiten Erhebungsphase (7. Und 8. Jahrgangsstufe) noch untersucht wurde, hat an der Untersuchung der Abschlussklassen nicht mehr teilgenommen, da laut Aussage des Schulleiters seit Jahren niemand mehr aufgrund der Leistung wiederholen musste.

Tabelle 18 - Anzahl der Wiederholer an den befragten Schulen

		Schule						Gesamt
		Augsburg I	Maria-Ward	Agnes-Bernauer	St.-Ursula	Illertissen	München III	
Jahrgangsstufe wiederholt?	nein	51	58	24	69	60	11	273
	ja	57	12	28	8	24	18	147
Gesamt		108	70	52	77	84	29	420
Wiederholer Prozent (gerundet)	in	53%	17%	54%	10%	29%	66%	35%

- e. Das Wiederholen einer Jahrgangsstufe in Zusammenhang mit einem vorher besuchten Probeunterricht

Von insgesamt 411 Schülern, die sich zu diesem Punkt der Befragung geäußert haben, besuchten 92 Schüler den Probeunterricht an der Realschule und sieben Schüler den Probeunterricht am Gymnasium. Es kann kein Zusammenhang zwischen der Teilnahme am Probeunterricht und der Wahrscheinlichkeit des Wiederholens einer Klasse bei Schülern, die letztlich den Abschluss an der Realschule erreichen, festgestellt werden. Schüler, welche im Laufe der Schullaufbahn die Schule verließen, konnten hier leider nicht erfasst werden. Statistisch gesehen fallen somit 32% der Schüler, welche den Probeunterricht der Realschule durchliefen, im Laufe ihrer Schullaufbahn durch. Bei den Schülern, die am gymnasialen Probeunterricht teilnahmen, sind es mit 29% geringfügig weniger. Schüler, die ohne Probeunterricht an die Realschule kamen, wiederholen mit einer Wahrscheinlichkeit von 36%. Diese Wahrscheinlichkeit liegt sogar einen Prozentpunkt höher als der Gesamtwert für alle Schüler (mit und ohne Teilnahme am Probeunterricht) von 35%.

Tabelle 19 - Teilnahme am Probeunterricht

		Probeunterricht?			Gesamt
		ja, an der RS	ja, am Gym	nein	
Jahrgangsstufe wiederholt?	nein	63	5	200	268
	ja	29	2	112	143
Gesamt		92	7	312	411
Anteil der Wiederholen in Prozent (gerundet)		32%	29%	36%	35%

f. Korrelationen

Die Korrelation des Wiederholens einer Jahrgangsstufe mit der besuchten Fächergruppe ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant (* Tabelle unten). Das heißt, es besteht eine belastbare Abhängigkeit hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit des Wiederholens einer Klasse in Zusammenhang mit der besuchten Wahlpflichtfächergruppe.

Die Korrelation der Wahlpflichtfächergruppe und des Vorhabens, weiter zur Schule zu gehen, ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant (** Tabelle unten). Somit besteht ein aussagekräftiger Zusammenhang zwischen der besuchten Wahlpflichtfächergruppe und dem Vorhaben, eine weiterführende Schule zu besuchen. So sind hier die Schüler der Wahlpflichtfächergruppe IIIa (mit zweiter Fremdsprache Französisch) mit einem Anteil von 75% führend in ihrem Vorhaben, nach dem Realschulabschluss weiter zur Schule zu gehen. Auf der anderen Seite weichen Schüler der Wahlpflichtfächergruppe II (wirtschaftlicher Bereich) mit nur 39% Anteil an Schülern mit geplantem weiterem Schulbesuch stark vom Mittelwert (52%) ab. Die Wahlpflichtfächergruppen I (49%) und IIIb (57%) weichen nur geringfügig vom Mittelwert ab (siehe Tabelle und Diagramm unten).

Tabelle 20 - Korrelationen

			Jahrgangsstufe wiederholt?	Weiter zur Schule?	Probeunterricht?	Wahlpflichtfächergruppe	Jahrgangsstufe?
Jahrgangsstufe wiederholt?	Korrelation nach	Pearson	1	-,004	,040	,101*	-,121
	Signifikanz (2-seitig)			,933	,424	,042	,143
	N		420	417	411	409	147
Weiter zur Schule?	Korrelation nach	Pearson	-,004	1	-,030	,127**	-,102
	Signifikanz (2-seitig)		,933		,541	,010	,221
	N		417	420	412	409	145
Probeunterricht?	Korrelation nach	Pearson	,040	-,030	1	,090	-,023
	Signifikanz (2-seitig)		,424	,541		,070	,783
	N		411	412	414	404	143
Wahlpflichtfächergruppe	Korrelation nach	Pearson	,101*	,127**	,090	1	-,129
	Signifikanz (2-seitig)		,042	,010	,070		,124
	N		409	409	404	412	144
Jahrgangsstufe?	Korrelation nach	Pearson	-,121	-,102	-,023	-,129	1
	Signifikanz (2-seitig)		,143	,221	,783	,124	
	N		147	145	143	144	147

4.7 Hypothesenprüfung und Interpretation der Ergebnisse

4.7.1 Hypothese 1

Die erste Untersuchungshypothese lautet wie folgt: „Die Angaben der Wiederholer zum ersten Befragungszeitpunkt unterscheiden sich systematisch von den Angaben zum zweiten Befragungszeitpunkt.“

Es wurde die longitudinale Entwicklung der Wiederholer über die Mittelwerte der relevanten Items abgebildet. Mit Hilfe des Wilcoxon Paarvergleichstests wurde überprüft, ob sich die Angaben zu den beiden Zeitpunkten systematisch voneinander unterscheiden.

Von 110 getesteten Items zeigten 23 oder 20,91% signifikante Unterschiede. Diese sind an dieser Stelle tabellarisch abgebildet. In der ersten Spalte sind die jeweiligen Paare der Items abgebildet. Die Differenzen der Mittelwerte ($T2 - T1$) stehen in der vierten Spalte. Die Ergebnisse wurden nach der exakten, zweiseitigen Signifikanz ausgewählt, sofern diese Werte die Schwelle $\alpha = 0,05$ unterschritten hatten.

Bei der längsschnittlichen Betrachtung der Wiederholer belegt der Wilcoxon Test mit einer Signifikanz von $p = 0,023$ (exakt, 2-seitig), dass die Schüler ihre Schultasche nach der Transition seltener am vorherigen Tag vorbereiten als zuvor (F6_4). Zudem geben die Schüler bei der zweiten Befragung an, dass sich ihre Eltern immer noch sehr, nun jedoch etwas weniger über schulische Erfolge freuen (F8_5; $p = 0,031$; exakt, 2-seitig) und dass die Eltern nun zwar immer noch häufig, im Durchschnitt aber etwas seltener nach der Schule fragen (F8_7; $p = 0,047$; exakt, 2-seitig).

Darüber hinaus liegt ein gravierender Unterschied in der wahrgenommenen Verlässlichkeit der Mitschüler bei Problemen: Im Vergleich zum ersten

Erhebungszeitpunkt sagen die Wiederholer nun, dass sie sich bei Schwierigkeiten eher nicht auf ihre Mitschüler verlassen können (F9_1; $p = 0,005$; exakt, 2-seitig). Auch entwickelt sich die Meinung der Wiederholer von einer eher positiven Überzeugung der Wirksamkeit hin zu einer indifferenten Haltung (F12_1; $p = 0,018$; exakt, 2-seitig). Die Angst vor dem Durchfallen nimmt zu (F12_7; $p = 0,043$; exakt, 2-seitig) und die Befragten lehnen die Aussage, dass ein Schüler in einer anderen Klasse eventuell besser ist, eher nicht mehr ab (F12_11; $p = 0,033$; exakt, 2-seitig).

Dagegen sticht in der zeitlichen Entwicklung besonders ins Auge, dass die Schüler zum zweiten Erhebungszeitpunkt signifikant weniger angeben, dass ihre Noten von Pech abhängig seien (F13_13; $p = 0,001$; exakt, 2-seitig) und gute Noten häufiger eigener Intelligenz zuschreiben (F13_8; $p = 0,007$; exakt, 2-seitig). Sie stufen ihr Wissen nun höher im Klassendurchschnitt ein (F13_3; $p = 0,005$; exakt, 2-seitig) und sind eher gewiss, für gute Noten nicht zwangsläufig sehr viel leisten zu müssen (F13_4; $p = 0,000$; exakt, 2-seitig). Die Selbstwahrnehmung bezüglich der eigenen Problemlösungsfähigkeiten ist gestiegen (F13_17; $p = 0,030$; exakt, 2-seitig) und die Schüler mögen sich verstärkt so, wie sie sind (F13_18; $p = 0,004$; exakt, 2-seitig).

Außerdem möchte die Gruppe der Wiederholer zum zweiten Zeitpunkt etwas lieber für sich sein als mit anderen zusammen (F18_1; $p = 0,017$; exakt, 2-seitig). Die Befragten geben an, deutlich besser mit dem Unterrichtstempo mithalten zu können (F18_15; $p = 0,002$; exakt, 2-seitig) und auch in einer neuen Klasse schneller Freunde zu finden (F18_18; $p = 0,039$; exakt, 2-seitig). Sehr positiv ist, dass nun signifikant weniger Schüler angeben, bedrückt zu sein (F18_26; $p = 0,002$; exakt, 2-seitig) und gleichzeitig die Schüler wesentlich optimistischer sind, dass sie das Schuljahr gut zu Ende bringen (F18_21; $p = 0,000$; exakt, 2-seitig). Nicht zuletzt hat sich der Notenschnitt der Hauptfächer Deutsch, Englisch und Mathematik zum einen im Zwischenzeugnis ($p = 0,000$; exakt, 2-seitig) und in den Erwartungen für das Endjahreszeugnis ($p = 0,006$; exakt, 2-seitig) signifikant verbessert. Auch die Noten in Mathematik ($p = 0,002$; exakt, 2-seitig) und in Englisch ($p = 0,000$; exakt, 2-seitig) konnten verbessert werden, ebenso die Erwartungen für Englisch ($p = 0,007$; exakt, 2-seitig).

Tabelle 21 - Teststatistiken Wilcoxon Paarvergleichstest

	U	Exakte Sig. (2-seitig)	Mittelwerte T1	Mittelwerte T2	Mittelwerte T2 - T1
f6_4 (T2 - T1)	-2,326 ^c	0,023	3,26	2,88	-0,38
f8_5 (T2 - T1)	-2,333 ^c	0,031	4,00	3,80	-0,20
f8_7 (T2 - T1)	-2,009 ^c	0,047	3,40	3,10	-0,31
f9_1 (T2 - T1)	-2,736 ^c	0,005	2,88	2,34	-0,54
f12_1 (T2 - T1)	-2,361 ^b	0,018	2,00	2,45	0,45
f12_7 (T2 - T1)	-2,092 ^c	0,043	3,34	2,95	-0,39
f12_11 (T2 - T1)	-2,131 ^b	0,033	2,17	2,56	0,39
f13_3 (T2 - T1)	-2,826 ^b	0,005	2,12	2,55	0,43
f13_4 (T2 - T1)	-3,846 ^c	0,000	3,34	2,76	-0,59
f13_8 (T2 - T1)	-2,706 ^b	0,007	2,24	2,68	0,44
f13_13 (T2 - T1)	-3,127 ^c	0,001	2,83	2,13	-0,71
f13_17 (T2 - T1)	-2,295 ^b	0,030	2,86	3,15	0,29
f13_18 (T2 - T1)	-2,985 ^b	0,004	3,12	3,44	0,32
f18_1 (T2 - T1)	-2,516 ^b	0,017	1,32	1,62	0,30
f18_15 (T2 - T1)	-3,041 ^c	0,002	2,38	1,90	-0,48
f18_18 (T2 - T1)	-2,049 ^b	0,039	3,14	3,43	0,29
f18_21 (T2 - T1)	-3,400 ^b	0,000	2,43	3,10	0,67
f18_26 (T2 - T1)	-3,099 ^c	0,002	2,31	1,71	-0,60
Englisch (T2 - T1)	-3,779 ^c	0,000	4,15	3,38	-0,78
Mathe (T2 - T1)	-2,985 ^c	0,002	4,23	3,64	-0,59
Schnitt DEM (T2 - T1)	-3,578 ^c	0,000	4,09	3,54	-0,55
Erwartet Englisch (T2 - T1)	-2,683 ^c	0,007	3,62	3,16	-0,46
Erwarteter Schnitt DEM (T2 - T1)	-2,700 ^c	0,006	3,73	3,34	-0,38

a. Wilcoxon-Test

b. Basierend auf negativen Rängen.

c. Basierend auf positiven Rängen.

d. Die Summe der negativen Ränge ist mit der Summe der positiven Ränge identisch.

Diese Ergebnisse sprechen für eine tendenziell positive Entwicklung der Wiederholer. Sieben Items deuten zwar in eine absteigende Richtung, doch sprechen 16 Items für eine Verbesserung der Situation. Dies steht im Einklang mit der postulierten Hypothese.

4.7.2 Hypothese 2

„Wiederholer unterscheiden sich vor der Transition systematisch von der Kontrollgruppe.“

Zur Überprüfung ist eine Querschnittsanalyse der Mittelwerte der Angaben der Wiederholer und derer der Kontrollgruppe durchgeführt worden. Mit dem Mann-U-Whitney Test wurde auf Signifikanz getestet. Bei 41 von 110 untersuchten Items konnten signifikante Unterschiede festgestellt werden, das entspricht 37,27%.

Stellt man die Gruppe der Wiederholer der Kontrollgruppe gegenüber, so werden bei Betrachtung der Mittelwerte des ersten Befragungszeitpunkts teils erhebliche Differenzen sichtbar: Die Wiederholer berichten in geringerem Umfang, Unterstützung bei Problemen im Zusammenhang mit der Schule zu haben (F6_1). Der Mann-U-Whitney Test zeigt ein Ergebnis mit der Signifikanz von $p = 0,014$ (Exakt; 2-seitig). Weitere signifikante Unterschiede liegen darin, dass Wiederholer ihre Hausaufgaben seltener am gleichen Tag erledigen (F6_3; $p = 0,028$; exakt, 2-seitig), dass sie in höherem Maße für ihre Eltern lernen (F6_6; $p = 0,020$; exakt, 2-seitig), dass sie sich weniger im Unterricht beteiligen (F6_8; $p = 0,003$; exakt, 2-seitig) sowie dass sie sich eher von ihren Mitschülern ablenken lassen (F6_11; $p = 0,005$; exakt, 2-seitig).

Ein weiterer signifikanter Unterschied in diesem Vergleich besteht darin, dass die Wiederholer unisono angeben, dass die Eltern sich stets über schulische Erfolge freuen (F8_5; $p = 0,034$; exakt, 2-seitig). Im Gegensatz dazu berichten die Schüler der Kontrollgruppe signifikant häufiger, dass ihre Eltern ihre Probleme verstehen (F8_2; $p = 0,044$; exakt, 2-seitig) und signifikant weniger häufig, dass die Eltern oft schimpfen (F8_3; $p = 0,039$; exakt, 2-seitig).

Im neunten Frageblock gibt die Kontrollgruppe signifikant eher an, dass ihre Freunde voll zu ihnen stehen (F9_7; $p = 0,038$; exakt, 2-seitig). Ansonsten konnten keine signifikanten Unterschiede ermittelt werden.

Bei der Mediennutzung unterscheiden sich die Wiederholer hinsichtlich des Fernsehkonsums nicht von ihren Peers. Die Wiederholer verbringen jedoch signifikant mehr Zeit mit Videospielen (F11_2; $p = 0,010$; exakt, 2-seitig) sowie am Computer (F11_3; $p = 0,001$; exakt, 2-seitig), im Durchschnitt bis zu zwei, drei Stunden täglich.

Wesentliche Unterschiede bei der Einschätzung des Durchfallens werden sichtbar, wenn man die Wiederholer vor der Transition mit der Kontrollgruppe vergleicht. Die Gruppe der Wiederholer ist weit besorgter (F12_2; $p = 0,000$; exakt, 2-seitig) und gibt vermehrt an, Angst vor dem Durchfallen zu haben (F12_7; $p = 0,000$; exakt, 2-seitig). Die Wiederholer scheinen eher zu wissen, was sie vom Durchfallen halten sollen (F12_10; $p = 0,004$; exakt, 2-seitig) und sie denken weniger, dass diese Prozedur fair ist (F12_4; $p = 0,019$; exakt, 2-seitig).

Die Gruppe der Wiederholer attribuiert gute Leistungen in signifikant geringerem Maße mit Fleiß (F13_1; $p = 0,000$; exakt, 2-seitig) und Intelligenz (F13_8; $p = 0,010$; exakt, 2-seitig) als die Kontrollgruppe. Die Wiederholer schätzen ihren Wissensstand eher nicht als überdurchschnittlich ein (F13_3; $p = 0,004$; exakt, 2-seitig). Sie sind davon überzeugt, für eine gute Note vergleichsweise mehr leisten zu müssen (F13_4; $p = 0,000$; exakt, 2-seitig) und geben vermehrt Faulheit als Ursache für schlechte Noten an (F13_5; $p = 0,010$; exakt, 2-seitig). Zudem wird in schlechten Noten öfters der Lehrer als Ursache gesehen (F13_7; $p = 0,009$; exakt, 2-seitig) oder häufig auch Pech (F13_13; $p = 0,000$; exakt, 2-seitig). Weiterhin stimmen Wiederholer signifikant weniger der Aussage zu, dass sie bei schlechten Noten mehr lernen (F13_12; $p = 0,021$; exakt, 2-seitig) und sie halten eine gute Schulausbildung für weniger wichtig (F13_22; $p = 0,012$; exakt, 2-seitig). Nicht zuletzt müssen sich die Wiederholer eher zu den Hausaufgaben überwinden (F13_19; $p = 0,005$; exakt, 2-

seitig) und fühlen sich im Unterricht signifikant weniger wohl (F13_20; $p = 0,002$; exakt, 2-seitig).

Die Schüler in der Gruppe der Wiederholer sind relativ zur Kontrollgruppe signifikant weniger gern allein (F18_1; $p = 0,033$; exakt, 2-seitig) und gleichzeitig häufiger mit devianten Peers assoziiert (F18_9; $p = 0,020$; exakt, 2-seitig). Im Durchschnitt meinen sie, weniger vom Unterricht zu haben (F18_16; $p = 0,025$; exakt, 2-seitig), aufgrund des Tempos weniger mithalten zu können (F18_15; $p = 0,004$; exakt, 2-seitig) und weniger vom Unterrichtsstoff zu verstehen (F18_14; $p = 0,003$; exakt, 2-seitig). Sie sind weit weniger zuversichtlich, dass sie das Schuljahr gut zu Ende bringen werden (F18_21; $p = 0,000$; exakt, 2-seitig) und haben in höherem Maße das Gefühl, nicht klar zu kommen (F18_26; $p = 0,000$; exakt, 2-seitig).

Insgesamt weist diese Untersuchung auf signifikante Unterschiede zwischen der Gruppe der Wiederholer und der Kontrollgruppe hin, welche bereits vor der Transition bestehen. Somit kann die Hypothese belegt werden. Die Ergebnisse hinsichtlich der Noten werden separat aufgegriffen. Die Testergebnisse sind an dieser Stelle nochmals tabellarisch abgebildet.

Tabelle 22 - Teststatistiken Mann-U-Whitney Test

	U	Exakte Sig. (2-seitig)	Mittelwerte Wiederholer T1	Mittelwerte Kontrollgruppe T1	Mittelwerte Kontrollgruppe - Wiederholer
f6_1	-2,440	,014	3,17	3,38	0,21
f6_3	-2,184	,028	2,48	2,83	0,35
f6_6	-2,312	,020	2,33	1,99	-0,35
f6_8	-2,941	,003	2,79	3,12	0,34
f6_11	-2,777	,005	2,78	2,39	-0,38
f8_2	-2,008	,044	2,64	2,97	0,33
f8_3	-2,062	,039	2,32	2,06	-0,25
f8_5	-2,259	,034	4,00	3,87	-0,13
f9_7	-2,068	,038	3,36	3,57	0,21
Videospiele (Std./Tag)	-2,586	,010	0,71	0,35	-0,36
Computer (Std./Tag)	-3,234	,001	2,21	1,63	-0,59
f12_2	-4,220	,000	3,66	3,01	-0,65
f12_4	-2,343	,019	1,90	2,24	0,34
f12_7	-3,578	,000	3,34	2,72	-0,62
f12_10	-2,885	,004	1,76	2,21	0,45
f13_1	-4,934	,000	2,00	2,58	0,58
f13_3	-2,885	,004	3,34	2,79	-0,55
f13_4	-3,987	,000	3,55	3,20	-0,35
f13_5	-2,555	,010	3,55	3,20	-0,35
f13_7	-2,578	,009	2,14	1,75	-0,40
f13_8	-2,574	,010	2,24	2,58	0,34
f13_12	-2,298	,021	2,81	3,10	0,29
f13_13	-4,569	,000	2,83	2,17	-0,66
f13_19	-2,785	,005	2,41	2,24	-0,17
f13_20	-3,094	,002	2,50	2,90	0,40
f13_22	-2,459	,012	3,59	3,81	0,23
f18_1	-2,141	,033	1,32	1,56	0,24
f18_9	-2,317	,020	2,14	1,81	-0,33
f18_14	-2,937	,003	2,45	2,82	0,37
f18_15	-2,902	,004	2,38	2,00	-0,38
f18_16	-2,233	,025	2,66	2,89	0,23
f18_21	-7,422	,000	2,43	3,45	1,02
f18_26	-3,451	,000	2,31	1,74	-0,57
Deutsch	-6,458	,000	3,93	3,06	-0,87
Englisch	-6,379	,000	4,15	3,12	-1,03
Mathematik	-6,809	,000	4,23	3,05	-1,18
Schnitt DEM	-7,732	,000	4,09	3,08	-1,02
Erwartet Deutsch	-6,064	,000	3,53	2,87	-0,65
Erwartet Englisch	-4,961	,000	3,62	2,88	-0,74
Erwartet Mathematik	-6,131	,000	3,85	2,86	-0,99
Erwarteter Schnitt	-6,967	,000	3,73	2,87	-0,85

a. Gruppierungsvariable: Gruppe

4.7.3 Hypothese 3

„Die Gruppe der Wiederholer unterscheidet sich vor der Transition systematisch von der Gruppe der Versetzungsgefährdeten.“

Zur Überprüfung ist eine Querschnittsanalyse der Mittelwerte der Angaben der Wiederholer und derer der Kontrollgruppe durchgeführt worden. Mit dem Mann-U-Whitney Test wurde auf Signifikanz getestet. Acht der 110 Items wurden als signifikant befunden, dies entspricht einem Anteil von 7,27%.

Die Testergebnisse sind nachfolgend nochmals tabellarisch abgebildet. Die Wiederholer schätzen sich tendenziell stärker so ein, dass sie neuen Stoff leicht verstehen (f6_12). Ihre Eltern freuen sich stets über schulische Erfolge (f8_5) und sie geben an, eher zu wissen, was sie vom Durchfallen halten (f12_10). Sie sind in höherem Maße davon überzeugt, schwierige Aufgaben bei Anstrengung lösen zu können (f13_2) und halten eine gute Schulausbildung für sehr wichtig, aber etwas weniger als die Gruppe der Gefährdeten (f13_22). Die Wiederholer sind noch weniger gerne alleine als die Gefährdeten (f18_1), sie werden noch seltener Opfer von Spott (f18_3) und sie haben eine höhere Bereitschaft, ihre eigene Meinung zu vertreten (f18_17).

Tabelle 23 - Teststatistiken Mann-U-Whitney Test

	U	Exakte Sig. (2-seitig)	Mittelwerte Wiederholer T1	Mittelwerte Gefährdete T1	Mittelwerte Gefährdete - Wiederholer
f6_12	-2,109	0,036	2,88	2,65	-0,23
f8_5	-2,503	0,014	4,00	3,80	-0,20
f12_10	-2,107	0,034	1,76	2,16	0,40
f13_2	-2,855	0,004	3,45	3,11	-0,35
f13_22	-2,165	0,033	3,59	3,79	0,21
f18_1	-2,764	0,005	1,32	1,72	0,40
f18_3	-2,048	0,041	1,41	1,66	0,25
f18_17	-2,134	0,033	3,31	2,93	-0,37

a. Gruppierungsvariable: Gruppe

Damit konnten zwar signifikante Unterschiede in einigen Items gefunden werden. Die Anzahl dieser stellt jedoch nur einen sehr kleinen Anteil an der Gesamtheit der getesteten Items dar. Somit wird nicht von einer Bestätigung der Hypothese gesprochen. Es sind weiterführende Untersuchungen notwendig.

Es bleibt jedoch festzuhalten, dass die Wiederholer ihre schulische Kompetenz als signifikant höher einschätzen als die Gefährdeten. Dies ist möglicherweise die entscheidende Komponente, die zur Versetzung letzterer führt. Denn eine realistische Einschätzung der Situation ist die Voraussetzung, um entsprechende Gegenmaßnahmen einzuleiten.

4.7.4 Hypothese 4

„Wiederholer unterscheiden sich auch nach der Transition systematisch von der Kontrollgruppe.“

Zur Überprüfung sind die Mittelwerte der Angaben der Wiederholer und derer der Kontrollgruppe zum zweiten Befragungszeitpunkt geprüft worden. Mit dem Mann-U-Whitney Test wurde auf Signifikanz getestet. 31,82% oder 35 der 110 getesteten Items sind signifikant voneinander verschieden. Dies spricht für diese Hypothese.

Bei der zweiten Befragung lehnen die Wiederholer die Aussage, gerne zu lernen, signifikant stärker ab als die Kontrollgruppe (F6_2; $p = 0,004$; exakt, 2-seitig). Sie machen die Hausaufgaben eher nicht an dem Tag, an dem sie aufgegeben werden (F6_3; $p = 0,001$; exakt, 2-seitig). Des Weiteren lassen sie sich leichter von ihren Mitschülern ablenken (F6_11; $p = 0,021$; exakt, 2-seitig). Die Wiederholer nutzen Rückzug weniger als Bewältigungsstrategie als die Kontrollgruppe ($p = 0,021$; exakt, 2-seitig) und geben signifikant weniger oft an, dass ihnen ihre Eltern bei schlechten schulischen Leistungen Mut für das nächste Mal machen (F8_6; $p = 0,003$; exakt, 2-seitig). Auch trifft es bei den Wiederholern relativ weniger häufig zu, dass die Eltern regelmäßig nach der Schule fragen (F8_7; $p = 0,013$; exakt, 2-seitig) und dass die Eltern bei der Hausaufgabe helfen (F8_8; $p = 0,013$; exakt, 2-seitig).

Die Wiederholer stehen zum zweiten Erhebungszeitpunkt ihren Mitschülern und ihren Lehrern signifikant pessimistischer gegenüber als die Mitglieder der Kontrollgruppe: Die Wiederholer tendieren in signifikant geringerem Umfang dazu zu sagen, dass bei Problemen auf die Mitschüler Verlass ist (F9_1; $p = 0,001$; exakt, 2-seitig) und dass die Schüler freundlich zueinander sind (F9_2; $p = 0,003$; exakt, 2-seitig). Sie sind minder davon überzeugt, dass Lehrer (F9_5; $p = 0,047$; exakt, 2-seitig) oder Mitschüler (F9_6; $p = 0,021$; exakt, 2-seitig) bei Schwierigkeiten helfen. Insgesamt stimmen sie seltener der Angabe zu, sich in der Klasse sehr wohl zu fühlen (F9_8; $p = 0,026$; exakt, 2-seitig).

Der Mann-U-Whitney Test ergibt, dass Wiederholer nach der Transition weiterhin signifikant mehr Zeit am Computer verbringen als die Kontrollgruppe (F11_3; $p = 0,001$; exakt, 2-seitig). Bezüglich der Einschätzung des Wiederholens fallen die Unterschiede im Vergleich zum ersten Beobachtungszeitpunkt geringer aus. In zwei Items sind diese weiterhin signifikant: Zum einen sorgen sich die Wiederholer vermehrt (F12_2; $p = 0,012$; exakt, 2-seitig) und zum anderen wissen sie eher, was sie vom Durchfallen halten sollen (F12_10; $p = 0,013$; exakt, 2-seitig).

Analog zur ersten Erhebung stimmen die Wiederholer eher nicht zu, dass sie gute Noten haben, weil sie fleißig sind (F13_1; $p = 0,001$; exakt, 2-seitig) und sie verbinden schlechte Noten eher mit Faulheit als die Kontrollgruppe (F13_5; $p = 0,000$; exakt, 2-seitig). Ebenso kreuzen sie vermehrt an, dass sie sich zu Hausaufgaben überwinden müssen (F13_19; $p = 0,000$; exakt, 2-seitig). Darüber hinaus freut sich die Gruppe der Wiederholer nun signifikant weniger nach den Ferien auf die Schule als die Kontrollgruppe (F13_23; $p = 0,014$; exakt, 2-seitig); sie hat relativ weniger Spaß an den Unterrichtsthemen (f13_21; $p = 0,010$; exakt, 2-seitig) und fühlt sich weniger Wohl im Unterricht (F13_20; $p = 0,015$; exakt, 2-seitig).

Erneut kann eine stärkere Assoziation der Wiederholer mit devianten Peers observiert werden (F18_9; $p = 0,001$; exakt, 2-seitig) und die Wiederholer geben nun häufiger an, andere Personen anzuschreien (F18_11; $p = 0,005$; exakt, 2-seitig). Zudem sagen sie im Durchschnitt eher ihre Meinung (F18_17; $p = 0,021$; exakt, 2-seitig) und können weniger lange still sitzen (F18_5; $p = 0,009$; exakt, 2-seitig). Wiederum hat die Gruppe der Wiederholer signifikant weniger vom Unterricht (F18_16; $p = 0,000$; exakt, 2-seitig) und ist pessimistischer gestimmt (F18_22; $p = 0,038$; exakt, 2-seitig). Des Weiteren stimmen die Wiederholer zu, dass sie in einer neuen Klasse schnell Freunde finden, vertreten diese Meinung aber in signifikant geringerem Maße als ihre Peers in der Kontrollgruppe (F18_18; $p = 0,002$; exakt, 2-seitig). Auf die Unterschiede hinsichtlich der Noten wird gesondert eingegangen. Die Testergebnisse sind an dieser Stelle nochmals tabellarisch abgebildet.

Tabelle 24 - Teststatistiken Mann-U-Whitney Test

	U	Exakte Sig. (2-seitig)	Mittelwerte Wiederholer T2	Mittelwerte Kontrollgruppe T2	Mittelwerte Kontrollgruppe - Wiederholer
f6_2	-2,915	0,004	1,71	2,06	0,35
f6_3	-3,271	0,001	2,40	2,91	0,50
f6_11	-2,299	0,021	2,68	2,37	-0,31
f7_9	-2,301	0,021	1,71	2,02	0,30
f8_6	-2,960	0,003	2,45	2,92	0,47
f8_7	-2,472	0,013	3,10	3,42	0,32
f8_8	-2,491	0,013	1,62	1,97	0,35
f9_1	-3,285	0,001	2,34	2,85	0,51
f9_2	-2,968	0,003	2,48	2,89	0,41
f9_5	-1,985	0,047	2,14	2,44	0,30
f9_6	-2,310	0,021	2,57	2,88	0,31
f9_8	-2,219	0,026	2,86	3,20	0,34
Computer (Std./Tag)	-3,309	0,001	2,33	1,73	-0,60
f12_2	-2,504	0,012	3,36	2,97	-0,39
f12_10	-2,474	0,013	1,86	2,26	0,40
f13_1	-3,424	0,001	2,07	2,52	0,44
f13_5	-3,549	0,000	3,61	3,16	-0,45
f13_19	-4,392	0,000	3,05	2,36	-0,69
f13_20	-2,448	0,015	2,49	2,82	0,33
f13_21	-2,587	0,010	2,12	2,45	0,33
f13_23	-2,454	0,014	1,68	2,03	0,35
f18_5	-2,615	0,009	2,56	2,14	-0,42
f18_9	-3,202	0,001	2,38	1,88	-0,51
f18_11	-2,779	0,005	1,90	1,59	-0,31
f18_16	-3,500	0,000	2,43	2,82	0,39
f18_17	-2,310	0,021	3,29	2,96	-0,32
f18_18	-3,042	0,002	3,43	3,10	-0,33
f18_22	-2,067	0,038	2,52	2,22	-0,31
Deutsch	-4,589	0,000	3,62	3,04	-0,58
Englisch	-1,971	0,049	3,38	3,08	-0,29
Mathematik	-3,609	0,000	3,64	3,03	-0,61
Schnitt DEM	-4,423	0,000	3,54	3,05	-0,49
Erwartet Deutsch	-3,256	0,001	3,16	2,91	-0,25
Erwartet Mathematik	-3,352	0,001	3,46	2,92	-0,54
Erwarteter Schnitt	-3,705	0,000	3,34	2,92	-0,42

a. Gruppierungsvariable:
Gruppe

4.7.5 Hypothese 5

„Die Gruppe der Wiederholer unterscheidet sich systematisch in ihren schulischen Leistungen und den Abschlussnoten von der Kontrollgruppe.“

Zur Überprüfung ist eine Querschnittsanalyse der Mittelwerte der Angaben der Wiederholer und derer der Kontrollgruppe durchgeführt worden.

Sowohl zum ersten als auch zum zweiten Befragungszeitpunkt unterscheiden sich die Noten der Wiederholer in Deutsch, Englisch und Mathematik und deren Schnitt signifikant von den Noten der Kontrollgruppe. So sind die Wiederholer mit einem Schnitt der drei Hauptfächer von 4,09 in T1 mehr als eine ganze Notenstufe schlechter als der Durchschnitt der Kontrollgruppe von 3,08. Bei den erwarteten Noten fallen die Differenzen zum ersten Zeitpunkt etwa 0,15 Notenpunkte geringer aus, sind jedoch allesamt signifikant.

Tabelle 25 - Teststatistiken Mann-U-Whitney Test

	U	Exakte Sig. (2-seitig)	Mittelwerte Wiederholer T1	Mittelwerte Kontrollgruppe T1	Mittelwerte Kontrollgruppe - Wiederholer
Deutsch	-6,458	,000	3,93	3,06	-0,87
Englisch	-6,379	,000	4,15	3,12	-1,03
Mathematik	-6,809	,000	4,23	3,05	-1,18
Schnitt DEM	-7,732	,000	4,09	3,08	-1,02
Erwartet Deutsch	-6,064	,000	3,53	2,87	-0,65
Erwartet Englisch	-4,961	,000	3,62	2,88	-0,74
Erwartet Mathematik	-6,131	,000	3,85	2,86	-0,99
Erwarteter Schnitt	-6,967	,000	3,73	2,87	-0,85

a. Gruppierungsvariable: Gruppe

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt fallen die signifikanten Unterschiede der Hauptfachnoten deutlich geringer aus: Im Durchschnitt liegt die Gruppe der Wiederholer mit einem Schnitt der Hauptfächer von 3,54 nur noch 0,49 Notenpunkte

hinter der Kontrollgruppe, deren Leistung annähernd konstant geblieben ist. Die Erwartungen an die Noten der Kontrollgruppe haben sich geringfügig verringert, diejenigen der Wiederholer sind deutlich gestiegen, so dass auch bezüglich der individuellen Aspirationen eine Annäherung stattgefunden hat.

Tabelle 26 - Teststatistiken Mann-U-Whitney Test

	U	Exakte Sig. (2-seitig)	Mittelwerte Wiederholer T2	Mittelwerte Kontrollgruppe T2	Mittelwerte Kontrollgruppe - Wiederholer
Deutsch	-4,589	0,000	3,62	3,04	-0,58
Englisch	-1,971	0,049	3,38	3,08	-0,29
Mathematik	-3,609	0,000	3,64	3,03	-0,61
Schnitt DEM	-4,423	0,000	3,54	3,05	-0,49
Erwartet Deutsch	-3,256	0,001	3,16	2,91	-0,25
Erwartet Mathematik	-3,352	0,001	3,46	2,92	-0,54
Erwarteter Schnitt	-3,705	0,000	3,34	2,92	-0,42

a. Gruppierungsvariable: Gruppe

Auch die Ergebnisse des Wilcoxon Paarvergleichstest legen eine signifikante positive Entwicklung der Noten der Wiederholer nahe. Diese belegen, dass sich die Noten der Hauptfächer im Durchschnitt und im erwarteten Durchschnitt signifikant verbessert haben.

Tabelle 27 - Teststatistiken Mann-U-Whitney Test

	U	Exakte Sig. (2-seitig)	Mittelwerte T1	Mittelwerte T2	Mittelwerte T2 - T1
Englisch (T2 - T1)	-3,779 ^c	0,000	4,15	3,38	-0,78
Mathe (T2 - T1)	-2,985 ^c	0,002	4,23	3,64	-0,59
Schnitt DEM (T2 - T1)	-3,578 ^c	0,000	4,09	3,54	-0,55
Erwartet Englisch (T2 - T1)	-2,683 ^c	0,007	3,62	3,16	-0,46
Erwartet Schnitt DEM (T2 - T1)	-2,700 ^c	0,006	3,73	3,34	-0,38

a. Wilcoxon-Test

b. Basierend auf negativen Rängen.

c. Basierend auf positiven Rängen.

d. Die Summe der negativen Ränge ist mit der Summe der positiven Ränge identisch.

Auch in der abschließenden Befragung unterscheiden sich die Noten der Wiederholer von den Schülern der Kontrollgruppe. So erreichen letztere im

Abschlusszeugnis einen Notendurchschnitt von durchschnittlich 2,76 und erstere einen Schnitt von 3,04.

Tabelle 28 - Deskriptive Statistiken Abschlussnote

Jahrgangsstufe wiederholt?		Mittelwert
nein	Jahrgangsstufe wiederholt?	,00
	Durchschnitt Abschlusszeugnis	2,7611
ja	Jahrgangsstufe wiederholt?	1,00
	Durchschnitt Abschlusszeugnis	3,0372

Abschließend kann gesagt werden, dass die Schüler der Wiederholergruppe im Verlauf der Transition ihre Leistungen deutlich steigern können. Dennoch bleiben Unterschiede zur Kontrollgruppe bestehen: Ihre Abschlussnote ist im Durchschnitt 0,28 Noten schlechter. Somit ist die fünfte Hypothese zu bestätigen.

4.8 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert. Dies wird im Hinblick auf die Robustheit und Defizite der Untersuchung sowie die Ausführungen in der Theorie und der Literatur getan. Die Vergleiche der wiederholenden Schüler mit der Kontrollgruppe zu den Zeitpunkten T1 und T2 werden im Hinblick auf die Ursachen des Schulversagens interpretiert: Wodurch unterscheiden sich die Gruppen und inwiefern könnten diese Unterschiede dazu führen, dass die Schüler in der Gruppe der Wiederholer das Schuljahr nicht schafft?

Die Gegenüberstellungen der Wiederholer mit den Gefährdeten soll dies noch genauer beleuchten: Gibt es systematische Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen, die in ihrer Summe dazu führen, dass die Gruppe der gefährdeten Schüler die Bedrohung des Nicht-Versetzens abwenden kann? Die Ergebnisse werden im Lichte der Transitionsliteratur interpretiert. Weiterhin werden die Wiederholer im Längsschnitt dargestellt. Deren Entwicklung wird hinsichtlich der Transitionsliteratur interpretiert, um so mögliche Rückschlüsse auf das Erleben und die Bewältigung der Transition zu erhalten.

4.8.1 Vergleich der Wiederholer mit der Kontrollgruppe

Wie passen die Befunde hinsichtlich der Unterschiede zwischen der Gruppe der Wiederholer und der Kontrollgruppe zu den in der Literatur gefundenen Ergebnissen? Insgesamt wirken die Angaben der Kontrollgruppe sicherer und gefestigter. Dies wird im Folgenden ausgeführt; zunächst werden die Befunde des ersten Untersuchungszeitpunktes dargestellt:

Auf individueller Ebene sei zunächst auf das Selbstkonzept der Schüler eingegangen. So ist die Zufriedenheit der Kontrollgruppe mit den eigenen schulischen Leistungen viel höher. Niedrige schulische Leistungen stellen gleichsam einen Risikofaktor für Schulversagen dar (Fagan und Pabon 1990; Freudenberg und Ruglis 2007; Jimerson et al. 2000; Rumberger 1983; Rumberger 1995; Rumberger und Larson 1998; Wehlage und Rutter 1985).

Die Wiederholer assoziieren schlechte Noten in höherem Maße mit eigener Faulheit oder der Schuld der Lehrer und gute Noten eher mit leichten Prüfungen und sehr hohem Arbeitseinsatz, aber wesentlich weniger mit Fleiß im Allgemeinen. Darüber hinaus sind die Selbstwirksamkeitserwartungen der Kontrollgruppe, das Schuljahr erfolgreich beenden zu können, weit höher ausgeprägt als die der Wiederholer. Zudem sind erstere souveräner im Umgang mit Problemen: Diese werden weniger verdrängt und häufiger mit Erwachsenen besprochen. Defizitäre Problemlösungskompetenzen steigern das Risiko, in der Schule zu versagen (Walker und Sprague 1999). Hierzu zählen auch Attributionsfehler, d. h., findet eine Externalisierung von Erfolgen und eine Internalisierung Misserfolgen statt. Da schulische Erfolge sich meist in Noten ausdrücken, kann die Leistungsbewertung in Abhängigkeit von der Ursachenzuschreibung psycho-soziale Konsequenzen für Schüler haben (Ulich 2004). In dieser Untersuchung ist der Notenschnitt der Kontrollgruppenschüler in den Hauptfächern Mathematik, Deutsch und Englisch ganze 1,01 Notenschritte besser. Daraus resultiert eine deutlich höhere Zufriedenheit mit dem Zwischenzeugnis. Auch der erwartete (das heißt, der im nächsten Zeugnis angestrebte) Schnitt dieser Fächer ist 0,86 Noten besser.

Darüber hinaus können Fehlattritionen von Schülern verhaltenssteuernde Wirkung haben, wodurch sich „Konsequenzen für ihre Leistungsmotivation, ihr Selbstbild, ihre Schulangst und somit auch für künftige Leistungen“ ergeben (Ulich 2004, S. 104). So haben die Schüler der Kontrollgruppe im Schnitt weniger Angst und Sorgen im Allgemeinen und sind generell optimistischer. Zudem hat die Kontrollgruppe weniger Angst vor dem Durchfallen. Sie schätzt die Wirksamkeit als niedriger ein bzw. weiß nicht, was sie vom Durchfallen halten soll. Auch sind diese Schüler weniger abgeneigt, der Aussage zuzustimmen, dass Wiederholer es verdient haben, durchzufallen.

Auf interaktionaler Ebene kann Folgendes beobachtet werden: Die Schüler der Kontrollgruppe nehmen die Beziehungen zu Eltern, Lehrern und Mitschülern als positiver wahr. Sie geben an, dass ihre Eltern ihre Probleme durchschnittlich wesentlich besser verstehen, bei Misserfolgen mehr Mut machen und seltener schimpfen. Dies hat positive Einflüsse auf den Schulerfolg in dem Sinne, dass zum einen eine inkonsistente und zu strenge Erziehung Schulversagen begünstigen kann (Walker und Sprague 1999) und dass verfügbare Lernressourcen und Unterstützung in schulischen Angelegenheiten als Schutzfaktoren gegen Schulversagen wirken (Freudenberg und Ruglis 2007). Zudem sind die Bildungsaspirationen der Eltern zwar höher, aber tendenziell realistischer – fast 10% der Wiederholer geben an, dass ihre Eltern von ihnen erwarten, der/ die Beste zu sein. Realistische, erfüllbare Aspirationen der Eltern sind ein wesentlicher Einflussfaktor, Überforderung zu vermeiden, da wirklichkeitsfremde Leistungsansprüche zu Schulversagen führen können (Lankes 1989).

Auch die Beziehungen zu Lehrern und Peers werden von der Kontrollgruppe im Schnitt als besser beschrieben, ebenso die Einstellung gegenüber diesen Personen. Das Wohlbefinden in der Klasse ist höher, und die Verlässlichkeit von Lehrern und Peers wird als höher angegeben. Besonders eine positive Beziehung zu Lehrern bewirkt durch Reziprozität eine höhere Motivation der Schüler (Lankes 1989). Da die meisten Lehrer dazu tendieren, das schulische Engagement ihrer Schüler bzw.

geringes Engagement zu intensivieren, verstärken sie tendenziell positive wie negative Arbeitshaltungen von Schülern (Skinner und Belmont 1993).

Das Klima innerhalb der Schulklasse ist weiterhin ein wichtiger Faktor für den Schulerfolg der einzelnen Schüler (Fraser und Fisher 1982). So sind die Beziehungen zu Peers starke Einflussfaktoren auf Motivation und Schulerfolg (Wentzel und Wigfield 1998). Die wahrgenommene Unterstützung durch Peers führt tendenziell auch zu geringerem Stressniveau der Schüler und zu höherem Engagement in der Schule (Wentzel 1998).

Der Kontext der beiden Gruppen unterscheidet sich zum einen wesentlich dadurch, dass die Schüler der Kontrollgruppe weniger Zeit für Computer und Videospiele aufwenden (dürfen). Die Fernsehdauer der beiden Schülergruppen liegt gleichauf; die Wiederholer besitzen geringfügig mehr eigene Computer und Fernseher. Wie schon beschrieben, ist die durchschnittliche Fernsehdauer negativ mit der Schlafqualität assoziiert (Nuutinen et al. 2013). Ebenso beschreibt Bronder (1997) unter anderem einen festen Tagesrhythmus mit regelmäßigen Schlafzeiten als Schutzfaktor bezüglich des Schulversagens. So sind die Wiederholer allein durch höherem Medienkonsum einem höheren Risiko ausgesetzt, in der Schule zu versagen.

Zum anderen fallen Unterschiede im Erleben des Unterrichts auf: Die Schüler der Kontrollgruppe sind verstärkt der Ansicht, in höherem Maße vom Unterricht zu profitieren, ein gutes Verständnis zu haben und sie bringen dem Unterricht eine höhere Wertschätzung entgegen. Weiterhin sind sie weniger leicht abzulenken, beteiligen sich regelmäßiger am Unterricht und machen ihre Hausaufgaben eher am gleichen Tag. Auch die Lernmotivation und die Beteiligung am Unterricht sind wesentlich höher. Die Motivation trägt entscheidend dazu bei, ein Ziel auch gegen Widerstände zu verfolgen (Hardre und Reeve 2003). Weiterhin ist niedrige Schulzufriedenheit mit schlechten schulischen Leistungen assoziiert (Baker 1998). Eine geringe Partizipation am Unterricht (Finn 1989) und geringes schulisches

Engagement (Finn und Rock 1997; Freudentberg und Ruglis 2007; Jimerson et al. 2002), sowie geringe Ausdauer und Beharrlichkeit (Finn und Rock 1997) sind gleichermaßen Risikofaktoren für Schulversagen.

Folgende Unterschiede konnten zum zweiten Erhebungszeitpunkt ausgemacht werden:

Auf individueller Ebene wird zunächst das Selbstkonzept betrachtet. So bringt die Kontrollgruppe höhere schulische Aspirationen mit. Die wenigsten geben sich damit zufrieden, irgendwie durchzukommen. Die Schüler lernen, weil es gut für ihre Zukunft ist. Auch werden gute Noten stärker mit Fleiß und schlechte Noten weniger mit Faulheit attribuiert. Der Anteil derer Schüler, die schon ein festes berufliches Ziel vor Augen haben ist geringer. Bezüglich des Durchfallens haben die Schüler der Kontrollgruppe weniger Sorgen und Angst und sie schätzen die Wirksamkeit als niedriger ein. Sie haben eine aktivere, zielorientiertere Herangehensweise an Probleme und suchen sich häufiger Unterstützung, wenn sie nicht weiter wissen. Die Lernmotivation ist deutlich höher. Die Schüler der Kontrollgruppe müssen sich viel weniger zu Hausaufgaben überwinden und machen diese viel eher am gleichen Tag. Ebenso wird die Schultasche wesentlich öfter am Vortag gepackt und die Schule allgemein als positiver wahrgenommen. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt ist der Durchschnitt, den die Kontrollgruppe in Mathematik, Deutsch und Englisch erzielt, 0,49 besser als der der Gruppe der Wiederholer; der im nächsten Zeugnis angestrebte beziehungsweise erwartete Schnitt dieser Fächer 0,42 ist besser. Daher überrascht es nicht, dass erstere wesentlich eher mit dem Zwischenzeugnis zufrieden ist und einen weit größeren Anteil der Schüler stellt, die überzeugt sind, das Schuljahr zu schaffen.

Auf interaktionaler Ebene ist festzuhalten, dass die Schüler der Kontrollgruppe durch die Eltern besser bei Problemen und bei schulischen Angelegenheiten unterstützt werden und dass ein stärkeres Interesse der Eltern an dem Wohlergehen ihrer Kinder in der Schule ausgemacht wird. Diese Schüler sind etwas lieber allein und

geringfügig weniger stark mit Peers verbunden als die Schüler, die wiederholen. Darüber hinaus haben sie eine geringere Bereitschaft, die eigene Meinung gegen Widerstände kundzutun und geben etwas weniger oft an, schnell Freunde zu finden. Daraus könnte man schließen, dass diese Schüler sich stärker zurücknehmen und sich stärker an die Peer-Group anpassen, oder dass sie durchschnittlich nicht so extrovertiert sind oder beides. Das Wohlbefinden in der Klasse und die Verlässlichkeit der Mitschüler und der Lehrer werden von der Kontrollgruppe jedoch als höher angegeben.

Der Kontext der Schüler unterscheidet sich dadurch, dass die Schüler der Kontrollgruppe weniger Zeit am Computer und an Videospielen verbringen und geringfügig länger fernsehen. Sie besitzen weniger eigene Fernseher, nun aber wesentlich öfters einen eigenen Computer. Im Unterricht beteiligen sie sich öfters, sind weniger leicht abzulenken, belegen mehr Wahlfächer, haben ein tendenziell höheres Verständnis und schreiben seltener Hausaufgaben ab. Zudem bekommen sie und brauchen wahrscheinlich auch weniger Nachhilfe.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Differenzen zwischen den Wiederholern und der Kontrollgruppe sich vom ersten zum zweiten Befragungszeitpunkt allenfalls geringfügig unterscheiden. Dies deutet darauf hin, dass die Wiederholer trotz der Transition dem Entwicklungspfad der Kontrollgruppe auf einem etwas niedrigeren Niveau folgen können. Zur genaueren Betrachtung werden nun der Vergleich mit der Gefährdetengruppe und die Entwicklung der Wiederholer im Längsschnitt herangezogen.

4.8.2 Vergleich der Wiederholer mit der Gruppe der gefährdeten Schüler

Warum schaffen es die Schüler in der Gruppe der Gefährdeten, die drohende Gefahr der Nicht-Versetzung abzuwenden? Welche Unterschiede zeigen sich im Sinne des Transitionsansatzes von Griebel und Niesel (2004) auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene? Die Antworten, die diese Untersuchung bereit hält, sollen im Folgenden präsentiert werden.

Zwar ergab die empirische Untersuchung nur in einigen wenigen Items signifikante Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen, doch deutet auch die bloße Betrachtung der Mittelwerte darauf hin, dass die Schüler in der Gefährdetengruppe sich selbst und ihre Situation realistischer einschätzen können.

Auf individueller Ebene unterscheiden sich die beiden Gruppen unter anderem hinsichtlich ihres Selbstkonzeptes. So haben die Schüler der Gefährdetengruppe tendenziell pessimistischere Zukunftserwartungen, weniger klare berufliche Vorstellungen und machen sich mehr Sorgen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sie sich ihrer Risikosituation in höherem Maße bewusst sind als die Schüler der Kontrollgruppe. Dies ist eine Voraussetzung, um die Drucksituation der drohenden Nicht-Versetzung im Sinne der Theorie der kritischen Lebensereignisse (Filipp 1995) abwenden und als Chance nutzen zu können.

Die Gefährdeten stellen einen geringfügig höheren Anteil derer, die für die Eltern lernen und geringfügig geringeren Anteil derjenigen, die für ihre eigene Zukunft lernen. Dies ließe sich zwar derart interpretieren, dass sie relativ stärker extrinsisch durch die Eltern und weniger intrinsisch motiviert sind. Möglicherweise sind die Gefährdeten jedoch stärker motiviert, den Wünschen der Eltern zu folgen und sich deshalb anzustrengen.

Gleichzeitig sind sie generell optimistischer, verfügen über eine höhere Schul- und Lernmotivation und sind stärker davon überzeugt, das Schuljahr erfolgreich abzuschließen zu können. Auch zeigen die Gefährdeten durchschnittlich positivere Selbstwirksamkeitserwartungen und damit weniger Fehlattribuierungen bezüglich des schulischen Erfolges: Misserfolge werden weniger Pech, schweren Prüfungen, oder den Lehrern zugeschrieben. Dies ist im Hinblick auf den Umgang mit der Versetzungsgefährdung von besonderer Bedeutung:

„Efficacy expectations recently have proven to be a key mediator of important developmental outcomes among adolescents“ (Seidman et al. 1994, S. 509).

Die Motivation wird unter anderem durch die Gewährung von Autonomie gefördert, und trägt entscheidend dazu bei, ein Ziel auch gegen Widerstände zu verfolgen (Hardre und Reeve 2003). Dieser Zusammenhang kann auch bei der Beobachtung von versetzungsgefährdeten Schülern beobachtet werden; d. h., dass gefährdete Schüler selbst nach Kontrolle der absoluten Leistungswerte eine höhere Motivation zeigen, etwas gegen die Nicht-Versetzung zu unternehmen (Hardre und Reeve 2003). Dies spiegelt sich auch in der Einschätzung des Durchfallens wieder: So ist die Gefährdetengruppe weniger von der Wirksamkeit des Durchfallens überzeugt, ist stärker, der Ansicht, dass Wiederholer es verdient haben und dass Schüler möglicherweise in anderen Klassen besser sind. Die Noten sind im Schnitt der Hauptfächer sogar etwas schlechter als in der Gruppe der Wiederholer, die Erwartungen liegen jedoch höher.

Die Ergebnisse auf interaktionaler Ebene deuten darauf hin, dass die Gefährdeten tendenziell lieber allein und gleichzeitig aber auch weniger schüchtern sind sowie sich durchschnittlich aggressiver verhalten. Möglicherweise erfolgt eine intensivere Reaktion auf Stress und ein stärkerer Einsatz von emotionsregulierendem Bewältigungsverhalten nach Lazarus (1995). Es könnte jedoch auch sein, dass diese Schüler tendenziell aggressiver *sind*.

Die Eltern dieser Schüler schimpfen zwar häufiger, kommunizieren in etwas niedrigerem Umfang, unterstützen ihre Kinder jedoch auch in etwas höherem Maße. Ihre Bildungsaspirationen sind höher, aber auch realistischer – ein geringerer Anteil der Eltern erwartet, dass ihre Kinder zu den Besten gehören. Realistischere Erwartungen führen zu weniger Leistungsdruck durch die Eltern und somit besteht weniger die Gefahr, dass die Kinder sich durch überzogene Erwartungen abgelehnt fühlen.

Im Gegensatz dazu ist die Wahrnehmung der Beziehung zu den Mitschülern in der Gruppe der Gefährdeten pessimistischer, zudem sind diese stärker mit devianten Peers assoziiert. Dies kann als intensivere Reaktion der Schüler auf die gefährdete Versetzung interpretiert werden. Im Sinne von Erikson (1980) kommt dies einer Bedrohung der Entwicklung gleich, auf die die Schüler mit aversivem Verhalten begegnen.

Dagegen ist die Wahrnehmung der Gefährdeten von ihrer Beziehung zu den Lehrkräften und die Einstellung gegenüber diesen tendenziell positiver. Gerade die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung hat einen wesentlichen Einfluss auf den Schulerfolg (Zierer 2014) und somit auf die Abwehr der Bedrohung „Durchfallen“. In der Transitionstheorie von Griebel und Niesel (2004) werden Transitionen als ko-konstruktive Prozesse beschrieben, das heißt, das Mitwirken aller Akteure ist erforderlich. In diesem Zusammenhang wird von einer konstruktiveren Rolle der Eltern und von konstruktiveren Beziehungen zu den Lehrern bei den gefährdeten Schülern ausgegangen.

Auf kontextueller Ebene ergibt sich, dass die Gefährdeten durchschnittlich etwas mehr Zeit vor dem Fernseher verbringen, aber analog zur Kontrollgruppe deutlich weniger Zeit vor PC und Videospielen verbringen als die Wiederholer. Dies zeichnet sich auch dadurch ab, dass mehr eigene Fernseher vorhanden sind, aber weniger eigene Computer. Wenn die durchschnittliche Dauer der Mediennutzung negativ mit der Schlafqualität korreliert ist (Nuutinen et al. 2013) und letztere wiederum positiv

mit dem Schulerfolg (Curcio et al. 2006), dann zählt die Mediennutzung zu den potenziellen Faktoren, die den Ausschlag geben können im Kampf um die Versetzung.

In der Schule bzw. im Unterricht geben die Gefährdeten an, sich im Schnitt öfters am Unterricht zu beteiligen und sich weniger leicht ablenken zu lassen. Dies kann auf höhere schulische Selbstwirksamkeitserwartungen hindeuten. Ihr Verständnis schätzen die Schüler der Gefährdetengruppe dagegen als niedriger ein, was ebenfalls für eine realistischere Einschätzung der eigenen schulischen Kompetenzen spricht. Diese Selbsteinschätzung ist nach Ansicht des Autors der vorliegenden Arbeit ein entscheidender, wenn nicht sogar der Haupteinflussfaktor, der es den Schülern der Gefährdetengruppe ermöglicht, auf die Bedrohung adäquat zu reagieren und die Versetzung zu schaffen.

4.8.3 Längsschnittliche Entwicklung der Wiederholer

In der längsschnittlichen Beobachtung der Wiederholer (von T1 nach T2) können, wie erwartet, verschiedene Entwicklungen betrachtet werden. Nach dem Konzept der Entwicklungsaufgaben von Waters und Sroufe (1983) muss jeder Mensch Entwicklungsaufgaben durchlaufen. Diese sind in verschiedene Phasen mit spezifischen Entwicklungsaufgaben gegliedert, die von Bezugspersonen begleitet und gelenkt werden können. Im Kontext dieser Arbeit kann man von einer unspezifischen, nicht-normativen Entwicklungsaufgabe sprechen, dem „Wiederholen“. Dies deutet darauf hin, dass die Schüler auf das diskontinuierliche Ereignis „Wiederholung einer Jahrgangsstufe“ reagieren und sich anpassen müssen. Da dieses Ereignis die Wahrnehmung des Schülers wesentlich beeinflusst und längerfristige Auswirkungen hat, kann nach Parkes (1971) von einer psycho-sozialen Transition gesprochen werden.

Auf individueller Ebene ist ein Wandel des Selbstkonzeptes zu sehen, der sich in höherer Selbstzufriedenheit und weniger Fehlattribuierungen ausdrückt, d. h. gute Noten werden nun stärker mit Intelligenz und schlechte Noten viel weniger mit Pech assoziiert. Dies kann als Anstieg der schulischen Selbstwirksamkeitserwartungen interpretiert werden. Definierte Handlungen werden stärker mit schulischem Erfolg verbunden. In Folge schätzen die Schüler ihre eigene schulische Kompetenz als höher ein und sind zufriedener mit sich selbst. Griebel und Niesel (2004) nennen die Zufriedenheit mit einer veränderten persönlichen Rolle, einen Wandel der Identität und die Entwicklung von Kompetenzen in ihrer Definition von erfolgreich bewältigten Transitionen.

Darüber hinaus schätzen die Schüler ihr eigenes Wissen nun als besser, die Konzentrationsfähigkeit jedoch als geringer ein. Die Ergebnisse deuten auch darauf hin, dass die Wiederholer das Durchfallen zum zweiten Befragungszeitpunkt eher als Chance und als Neuanfang betrachten. Im Sinne der Theorie der kritischen Lebensereignisse von Filipp (1995) spricht dies dafür, dass die Schüler

durchschnittlich über ausreichende Bewältigungsressourcen verfügen und das Durchfallen zur Entwicklung nutzen können.

Tendenziell ist eine positivere Einstellung der Schüler zu Problemen und ein positiveres Bewältigungsverhalten zu beobachten. Probleme werden in geringerem Ausmaß verdrängt, die Schüler ziehen sich weniger zurück und machen gleiche Fehler seltener wiederholt. Sorgen und Angst bezüglich des Wiederholens und auch generell haben im Schnitt abgenommen und die Schüler sich insgesamt viel optimistischer, das Schuljahr erfolgreich zu beenden. Legt man den die Stresstheorie von Lazarus (1995) zu Grunde, so sprechen die Ergebnisse für eine Abnahme des durchschnittlichen Stresserlebens schlicht deshalb, weil die Schüler ihre Situation nun anders – positiver, optimistischer – wahrnehmen und bewerten. Dadurch steigt die wahrgenommene Kontrolle, was wiederum zu geringerer Stressbelastung führt. Des Weiteren reagieren die Schüler Ärger öfters lautstark ab. Lazarus (1995) nennt den verbalen Ausdruck von Ärger als eine Form der direkten Aktion, eine der möglichen Bewältigungsformen von Stress.

Die Motivation und das Lernverhalten der Wiederholer bleiben ein schwieriges Kapitel; die Schüler meinen im Schnitt, sich zum zweiten Zeitpunkt zu den Hausaufgaben stärker überwinden müssen als zuvor und eine geringere Bereitschaft zu lernen zu haben. Die Noten der Hauptfächer sprechen jedoch eine andere Sprache. So können die Wiederholer den Schnitt der Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch von 4,09 auf 3,54 verbessern und den erwarteten Schnitt dieser drei Schulfächer von 3,73 auf 3,34 steigern. Dieser Befund bestätigt die Ergebnisse von beispielsweise Hong und Raudenbusch (2005), Jimerson (2001) und Karweit (1999). Der bessere Notenschnitt macht sich in einer höheren Zufriedenheit mit den schulischen Leistungen bemerkbar.

Bezüglich der interaktionalen Ebene kann gesagt werden, dass sich die Beziehungen der Wiederholer zu ihren Eltern, der Gleichaltrigengruppe und den Lehrern ändern. Besonders die ökopsychologische Systemtheorie von Bronfenbrenner (1979), das

kontextuelle System-Modell von Pianta und Walsh (1996) und die der ko-konstruktive Transitionsansatz von Griebel und Niesel (2004) implizieren, dass dies der Fall sein *muss*, da das Individuum nicht in einem Vakuum, sondern in einem gesellschaftlichen Umfeld mit interdependenten Beziehungen agiert.

So fragen die Eltern zum zweiten Beobachtungszeitpunkt im Schnitt seltener nach der Schule und helfen weniger bei Hausaufgaben. Zudem nimmt die schulische Unterstützung der Eltern tendenziell ab. Das subjektive Empfinden, dass die Eltern Probleme verstehen, ist hingegen gestiegen. Eine mögliche Interpretation ist, dass die Beziehung zu den Eltern verbessert wird. Letztere nehmen verstärkt Rücksicht auf ihr Kind und möchten den Druck mildern, schulische Leistungsziele zu erreichen. Daher reduzieren sie das Maß der Kontrolle der schulischen Aktivitäten ihres Kindes und gewähren ihm mehr Autonomie.

Die Beziehungen der Wiederholer zu Mitschülern und zu Lehrern verschlechtern sich dagegen im Durchschnitt geringfügig. Die Schüler geben an, dass bei Schwierigkeiten auf Mitschüler und Lehrer weniger Verlass sei. Auch das Klassenklima und das Wohlbefinden in der Klasse werden zum zweiten Erhebungszeitpunkt schlechter bewertet. Die Schüler sind tendenziell stärker mit devianten Peers assoziiert, sie streiten und schreien im Schnitt mehr. Folgt man Erikson (1980), so ist eine mögliche Interpretation, dass dies eine (unbewusste) Abwehrreaktion der Jugendlichen auf die äußere Gefährdung des persönlichen Entwicklungsprozesses durch die Nicht-Versetzung darstellt.

Auf kontextueller Ebene fällt auf, dass die schulischen Aspirationen der Eltern aber im Schnitt gestiegen sind und überzogene Erwartungen, das Kind solle der/ die Beste in der Klasse sein, oftmals verfolgt sind. Der Anteil der Wiederholer, der Nachhilfeunterricht bekommt, ist gesunken. In der Schule bzw. im Unterricht schätzen die Schüler zum zweiten Beobachtungszeitpunkt ihre Konzentrationsfähigkeit als geringer ein. Sie nehmen sich als vergesslicher wahr, haben tendenziell weniger Freude an den Unterrichtsthemen und packen ihre

Schultasche weniger oft am Vortag. Auch die Bereitschaft, rechtzeitig vorher zu lernen hat geringfügig abgenommen und es gibt einen leichten Anstieg der abgeschriebenen Hausaufgaben. Positiv zu vermerken ist, dass die Unterrichtsbeteiligung gestiegen ist. Nach Griebel und Niesel (2004, S. 131) sind eine „gelingende Integration der Lebensbereiche, die von der Transition berührt werden, eine konstruktive Auseinandersetzung mit einem veränderten Curriculum und Nutzung der darin enthaltenen Entwicklungschancen“ Indikatoren für eine erfolgreiche Bewältigung der Transition auf kontextueller Ebene. Hier zeichnet sich kein eindeutiger Trend ab, so dass keine generelle Aussage gemacht werden kann. Die Mediennutzung entwickelt sich wie folgt: Es kann ein Rückgang der Zeit vor dem Fernseher und vor Videospielen beobachtet werden, und ein Anstieg der Zeit, die die Schüler vor dem Computer verbringen. Gleichzeitig besitzen zum zweiten Erhebungszeitpunkt wesentlich weniger Schüler (noch) einen eigenen Computer. Dies könnte darauf hindeuten, dass einige Eltern in Folge exzessiver Nutzung den Computer konfiszieren.

4.8.4 Ergebnisse der abschließenden Befragung

Nachfolgend sind die Ergebnisse der dritten Befragung zusammengefasst. Es kann festgestellt werden, dass zum einen der Anteil der Wiederholer in den staatlichen Realschulen am höchsten und in den kirchlichen Realschulen am niedrigsten ist und zum anderen an städtischen Realschulen größer ist als an den ländlichen. Dies deckt sich mit dem Befund von Freudenberg und Ruglis (2007), dass ein erhöhtes Risiko für Schulversagen bei Schulen im Stadtzentrum und in großen Schulbezirken besteht. Auch das Ergebnis, dass der Anteil der Jungen an den Wiederholern relativ größer ist, entspricht dem Stand der Forschung (Fergusson und Horwood 1995; Freudenberg und Ruglis 2007; Jimerson et al. 2000).

Weiterhin ist der subjektiver Schwierigkeitsgrad der Wahlpflichtfächergruppe negativ mit dem Wiederholen assoziiert. Beispielsweise ist unter den Schülern, die die anspruchsvolle Wahlpflichtfächergruppe IIIa (mit zweiter Fremdsprache Französisch) besuchen, der Wiederholeranteil relativ niedrig. Unterstellt man, dass Schüler, die anspruchsvollere Fächerkombinationen besuchen, sich im Schnitt bewusst für diese entscheiden, so kann man höhere Bildungsaspirationen für diese Schüler annehmen. Individuelle Aspirationen wiederum korrelieren positiv mit den schulischen Leistungen beziehungsweise negativ mit Schulversagen (Alexander et al. 1988; Engel und Hurrelman 1989).

Die Abschlussnoten der Schüler, die wiederholt haben, bleiben mit einem Wert von durchschnittlich 3,04 unter denen der Schüler, die nicht wiederholt haben (2,76). Im Durchschnitt der Hauptfächer Deutsch, Mathematik und Englisch sind die Wiederholer 0,25 Noten schlechter. Somit lässt sich sagen, dass die Wiederholer den Rückstand ihrer schulischen Leistungen im Vergleich zur Kontrollgruppe vom Jahr des Wiederholens bis zum Abschlusszeugnis erheblich verringern können.

Schluss

5. Zusammenfassung und Schluss

5.1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

In der vorliegenden Arbeit ist das Wiederholen einer Jahrgangsstufe als eine Transition im Leben der betroffenen Schüler untersucht worden. Dabei wurden zunächst theoretische Ansätze zu Transitionen vorgestellt, die Situation der Schüler beleuchtet, Ursachen des Schulversagens herausgearbeitet, die Wirksamkeit des Wiederholen als Förderungsinstrument diskutiert und eine empirische Analyse von Realschülern durchgeführt.

Anhand der in Kapitel 4.1 aufgestellten Forschungsfragen sollen die wichtigsten Ergebnisse nachfolgend knapp zusammengefasst werden.

- a. Ist das Wiederholen einer Jahrgangsstufe eine Transition wie theoretisch hergeleitet?

Ja, die Ergebnisse deuten darauf hin. Die Wiederholer zeigen im Längsschnitt signifikante Differenzen, die auf eine entsprechende Entwicklung hinweisen. Diese werden nachfolgend ausgeführt.

- b. Wenn ja, welche Unterschiede der Angaben der Wiederholer vor und nach der Transition lassen auf eine Entwicklung im Sinne einer solchen schließen und umgekehrt, wie drückt sich diese Entwicklung aus?

Die Selbsteinschätzung der Schüler wird tendenziell realistischer. Sie sind im Schnitt optimistischer und besser gelaunt. Die Noten konnten

verbessert werden und der Rückstand zur Kontrollgruppe hat sich verringert. Weiterhin zeigen die Schüler nun weniger Fehlattribuierungen im Zusammenhang mit schulischen Leistungen und gleichzeitig ist die Selbstwahrnehmung der eigenen Kompetenzen gestiegen. Darüber hinaus stehen die Schüler dem Durchfallen zum zweiten Erhebungszeitpunkt tendenziell ablehnender gegenüber. Dies führt möglicherweise dazu, dass sie sich stärker bemühen und mehr Einsatz zeigen. Die Beziehung zu den Eltern und den Peers hat sich geringfügig verschlechtert.

- c. Worin können Ursachen gesehen werden, die bei den Wiederholern relativ zur Kontrollgruppe zur Transition durch die Nicht-Versetzung in der siebten Jahrgangsstufe führen?

Die Selbsteinschätzung ist ein wesentlicher Faktor. Die realistische Wahrnehmung und Bewertung der Drucksituation, nicht versetzt zu werden, ist eine Voraussetzung, um auf diese Bedrohung konsequent zu reagieren. Darüber hinaus sind entsprechende Disziplin und Motivation nötig, um die eigenen Handlungen adäquat auszurichten.

Fehlattributionen, die die Wiederholer in höherem Maß bezüglich schulischer Leistungen zeigen, sind hier kontraproduktiv. Auch defizitäre Problemlösungsstrategien wie Verdrängung oder Internalisierung führen nicht weiter, genauso unrealistischere Aspirationen der Eltern und eine geringere Unterstützung in schulischen Angelegenheiten durch die Eltern oder ein intensiverer Konsum von PC- und Videospielen.

Nicht zuletzt spielt die Beteiligung am Unterricht und die Wertschätzung desselben eine wichtige Rolle. Auch hier schneiden die Schüler der Wiederholergruppe schlechter ab. Analog fühlen sie sich nicht so sehr in ihrer Klasse wohl und sind weniger zufrieden mit ihren eigenen schulischen Leistungen.

- d. Welche Konsequenzen bzw. Unterschiede zeigen die Wiederholer nach der Transition relativ zur Kontrollgruppe?

Die Wiederholer holen leistungsmäßig auf und können ihren Notenschnitt deutlich verbessern. Zudem deuten die Ergebnisse darauf hin, dass ein bedeutender Anteil der Eltern den eigenen Computer als Gegenmaßnahme wegnimmt. Jedoch bleiben die meisten der unter der vorigen Frage präsentierten Unterschiede bestehen.

- e. Zeigen sich systematische Unterschiede im Vergleich der Wiederholer der siebten Jahrgangsstufe mit der Gruppe der gefährdeten Schüler, die die Versetzung noch schaffen?

Der bedeutendste Unterschied liegt in der Selbsteinschätzung und in der Bewertung der Versetzungsgefährdung. Die Schüler der Gefährdetengruppe sind hierin wesentlich realistischer, ebenso die Bildungsaspirationen der Eltern. Diese Schüler sind sich dem Risiko dieser Situation erheblich stärker bewusst. Sie sind generell optimistischer und viel stärker davon überzeugt, die Bedrohung abwenden und das Schuljahr noch schaffen zu können.

- f. Existieren bleibende Unterschiede zwischen Wiederholern und Kontrollgruppe hinsichtlich der schulischen Leistung und der erreichten Abschlussnote?

Ja, davon kann ausgegangen werden. Die Schüler, die vom ersten zum zweiten Beobachtungszeitpunkt wiederholt haben, schneiden in ihren schulischen Leistungen weiterhin schlechter ab. Die Schüler, die in ihrer Schullaufbahn eine Jahrgangsstufe wiederholt haben, schließen zudem die Schule durchschnittlich schlechter ab als Schüler, die keine Jahrgangsstufe wiederholt haben. Es muss jedoch beachtet werden, dass die Schüler ihren Leistungsrückstand deutlich verringern können.

5.2 Kritische Reflexion des Forschungsvorhabens

5.2.1 Methodenreflexion und Limitationen der Aussagekraft

Die Aussagekraft der vorliegenden Untersuchung ist durch mehrere Faktoren begrenzt. So sind in der Stichprobe insbesondere kirchliche Realschulen und Mädchen überrepräsentiert. Eine Gewichtung der Beobachtungen, um die Überrepräsentation bestimmter Gruppen im Sample auszugleichen, könnte hier Abhilfe verschaffen.

Die Gruppe der Wiederholer, die im Zeitraum zwischen den ersten beiden Erhebungen sitzen bleibt, hat nur einen relativ geringen Stichprobenumfang. Daher können in dieser Analyse nur starke Effekte aufgefunden werden, schwächere Effekte würden erst mit einer größeren Anzahl von Beobachtungen sichtbar werden (Nachtigall und Wirtz 1998). Zudem könnten die Kontrollgruppen weiter differenziert werden. Eine Aufteilung in Nicht-Wiederholer, der Wiederholer nach Klassenstufe und in mehrfache Wiederholer würde es erlauben, die Entwicklung von Wiederholern präziser mit Nicht-Wiederholern zu vergleichen. Dabei könnten die Wiederholer zum einen mit Mitgliedern ihres Geburtsjahrgangs und zum anderen mit der Jahrgangsstufe in der neuen Klasse nach dem Wiederholen kontrastiert werden.

Weiterhin könnte eine quantilsweise Gliederung der Schüler nach schulischer Leistung möglicherweise genauere Einsichten bieten. So ließe sich beispielsweise untersuchen, wie sich die Schüler, die in ihrer Schullaufbahn wiederholen, relativ zu ihren Peers entwickeln. Zudem könnte der Einfluss verschiedener Faktoren auf den Schulerfolg im relativen Vergleich beobachtet und die Entwicklungen der Schüler verschiedener Quantile gegenübergestellt werden. Hierbei würde es sich anbieten, zusätzlich die jeweiligen Effektstärken zu untersuchen, um mögliche Konsequenzen und Handlungsempfehlungen abzuleiten.

Außerdem könnte untersucht werden, ob das Wiederholen einer Jahrgangsstufe in einem bestimmten Alter besonders schädlich ist oder wie sich kumulative Effekte mehrfacher Wiederholung ausdrücken. Sehr aufschlussreich wäre im Hinblick auf die Bewältigung von Transitionen sicherlich die längsschnittliche Verfolgung der Schüler über einen längeren Zeitraum hinweg oder gar vom Kleinkindalter an, um auf die Existenz langfristiger Trends hin zu untersuchen, die sich beispielsweise schon in der Transition von der Familie in den Kindergarten oder in der Transition vom Kindergarten in die Schule zeigen.

Abschließend ist zu sagen, dass in der vorliegenden Arbeit ausschließlich auf Unterschiede der Mittelwerte der verschiedenen Gruppen oder die zeitliche Entwicklung dieser Mittelwerte bei Betrachtung der Wiederholer getestet worden ist. Jedoch besteht durch das wiederholte Testen die Gefahr eines kumulierten α -Fehlers (Nachtigall und Wirtz 1998). Hier könnten multivariate Analyseverfahren Abhilfe schaffen; gleichzeitig ließen sich die erläuterten Einflussfaktoren auf die Bewältigung von Transitionen und das Risiko des Schulversagens als Kontrollvariablen in die Untersuchung mit aufnehmen.

5.2.2 Weiterer Forschungsbedarf

Künftige Forschungsprojekte könnten in verschiedene Richtungen gehen. Beispielsweise könnten analytische Tests entwickelt werden, die auf die positive Bewältigung von Transitionen testen, auf eine Angleichung in sämtlichen Merkmalen an die Gruppe der Peers, die eine solche Transition nicht erfahren haben. Denkbar könnte ein auch Index sein, der psycho-soziale und kontextuelle Variablen aggregiert.

Weiterhin scheint eine differenziertere Analyse notwendig, in welchem Umfang Faktoren, von denen die Bewältigung von Transitionen abhängt und Faktoren, die den Erfolg in der Schule bestimmen, miteinander zusammenhängen bzw. sich decken.

Ein großes Ziel sollte es sein, systematische Ansätze entwickeln, die die Übergänge zwischen Institutionen im deutschen Bildungssystem für Schüler erleichtern können. Auch scheint es insbesondere im Hinblick auf die PISA-Ergebnisse nötig dass praktikable Ansätze entwickelt werden, wie gefährdete Schüler in Deutschland systematisch gefördert werden können und wie verhindert werden kann, dass das Wiederholen zum Abstellgleis wird.

5.3 Bildungspolitische Empfehlungen

Die bayerische Realschule bietet mit ihren Beratungslehrern eine bewährte und kompetente Ansprechstation für Schüler, die sich mit dem Wiederholen einer Jahrgangsstufe auseinandersetzen müssen. Laut Griebel und Niesel setzt

„[e]in pädagogisch optimal gestalteter Übergangsprozess Kommunikation und Partizipation (Ko-Konstruktion) aller Beteiligten voraus. Somit ist es die Kompetenz des sozialen Systems, die Erfolg oder Misserfolg der Übergangsbewältigung maßgeblich bestimmt“ (Griebel und Niesel 2004).

Hierbei kann zusammen mit dem Beratungslehrer je nach rechtlicher Möglichkeit, die sich aus den Leistungen des jeweiligen Schülers ergibt, nach dem am geeigneten weiteren Weg in der Schullaufbahn des Schülers gesucht werden. Auch berücksichtigen die in der Klasse unterrichtenden Lehrer anlässlich der zum Jahreszeugnis stattfindenden Klassenkonferenzen die persönliche Eignung des jeweiligen Schülers und wägen ab, ob je nach rechtlicher Möglichkeit ein Vorrücken auf Probe, eine Nachprüfung, ein Übertritt an die Mittelschule oder auch der Übertritt ins Berufsleben für sinnvoll erscheint. Über diese Empfehlung wird in der Lehrerkonferenz abgestimmt und in der Folge deren Ergebnis in schriftlicher Form an die Erziehungsberechtigten weitergeleitet. In vielen Fällen haben dann die Erziehungsberechtigten die Möglichkeit, sich zwischen mehreren Varianten (zum Beispiel Vorrücken auf Probe oder Nachprüfung) zu entscheiden. Neben den an allen bayerischen Realschulen vorhandenen Beratungslehrern können auch im Internet detaillierte Informationen bezüglich des Wiederholens einer Jahrgangsstufe eingeholt werden. (Beispiel: http://www.schulberatung.bayern.de/schulberatung/bayern/schullaufbahnberatung/schullaufbahnen/realschule/index_05638.asp, zuletzt eingesehen am 23.08.2012)

Betrachtet man das Wiederholen einer Klasse jedoch nicht aus der relativ engen Perspektive einer Notenkonferenz am Ende eines Schuljahres, so stellt das Wiederholen einer Klasse im deutschen Schulsystem ein etabliertes und bewährtes Verfahren im Umgang mit Schülern, die den Leistungsanforderungen ihrer Klasse nicht gerecht werden, dar. Die momentane rechtliche Situation für die Anwendung in der Praxis offeriert somit zahlreiche Möglichkeiten, mit denen auf

ein nicht erreichtes Klassenziel reagiert werden kann. Zudem werden, wenn auch nicht in institutionalisierter und schulübergreifend identischer Form, seitens der jeweiligen Schule Interventionsprogramme für die Prävention bei schulischem Versagen angeboten. Hierzu können Ergänzungsunterricht, Nachhilfe oder auch Tutorenprogramme gezählt werden. Betrachtet man das Wiederholen der Jahrgangsstufe allerdings als einen längeren Prozess, der nicht mit der Ankunft in der neuen, alten Jahrgangsstufe beendet ist, so würde dieser Prozess des Durchfallens Möglichkeiten offerieren, selbigen im Sinne der betroffenen Schüler noch effektiver zu gestalten und eine gewisse Planbarkeit in den Prozess zu implizieren. Eine Betreuung und ein Monitoring der Schüler während der ersten Zeit ihres Aufenthaltes (oder auch schon während der Phase absinkender Leistungen im Jahr zuvor) in der neuen Klasse oder auch während der Zeit des Vorrückens auf Probe wären beispielsweise eine wünschenswerte Neuerung. Die Schüler sollen hierbei betreut werden, um bei eventuellen Problemen zeitnah reagieren zu können. Folgt man Griebel und Niesel (2004) wird

„Diskontinuität [so] als ein Merkmal von Übergangsprozessen beschrieben. Dabei wird die Erfahrung von Diskontinuität nicht nur als Quelle von Problemen, sondern in Übereinstimmung mit der Transitionsforschung als wichtiger Stimulus für Entwicklung angesehen. Dadurch soll ein Beitrag zur Überwindung der seit den 80er Jahren zu beobachtenden Strategie, ein möglichst hohes Maß an Kontinuität beim Übergang zwischen Kindergarten und Schule herstellen zu wollen geleistet werden. Erfahrungen von Diskontinuität sind als Lernerfahrung pädagogisch zu gestalten“ (Griebel und Niesel 2004, S. 194).

Negative Faktoren des Wiederholens könnten hierdurch weitgehend ausgeklammert und positive Einflussmöglichkeiten in dieser Phase der erhöhten Zugänglichkeit genutzt werden. Bereits C. M. Parkes sieht die Zeit der Transition als einen das Selbst in seinen Grundfesten fordernden Lebensabschnitt an, da er der Meinung ist dass, Schüler „in solchen Zeiten [...] auf einzigartige Weise geöffnet [sind] für Hilfe und Schädigung“ (Parkes 1974). Daher sollte hierbei auch aufs Dringlichste vermieden werden, dass sich der jeweilige Schüler überwacht vorkommt. Ein vielmehr partnerschaftlicher Umgang sollte hier im Vordergrund stehen.

Ein begleitendes Programm könnte folgendermaßen aussehen:

- a. Teilnehmen an solch einem Programm sollten alle Schüler, die von einem leistungsbezogenen und damit verbundenen Konflikt- und Transitionsprozess an der Schule betroffen sind. Dies impliziert Wiederholer, Schüler, die auf Probe vorrücken, Schüler, die durch eine Nachprüfung vorgerückt sind, sowie Schüler, die von anderen Schularten an die Realschule wechseln, gleichermaßen.
- b. In diesem Zusammenhang sind regelmäßige Treffen mit einer betreuenden Lehrkraft, die die jeweils betroffenen Schüler kennen (evtl. auch ausgewählt durch den Schüler selbst), durchzuführen. Diese Zusammenkünfte sollten in einem mindestens zweiwöchigen Turnus stattfinden, um eine Kontinuität und Präsenz im Empfinden der Schüler zu gewährleisten. Eine Einzelbetreuung ist hier aufgrund der sehr individuellen Fälle und der besseren Gesprächsmöglichkeit einem Treffen von mehreren Schülern mit der Lehrkraft vorzuziehen.
- c. Im zwanglosen Gespräch teilen die Schüler hierbei mit, welche Probleme sich ihnen im täglichen Schulalltag stellen oder auch welche Erfolge sie dort erleben. Hierbei können Noten in den Problemfächern, Ängste, aber auch Erfolgserlebnisse und neu geschlossene Freundschaften Inhalt sein.
- d. Die betreuende Lehrkraft fungiert dabei als hilfestellende Instanz, welche den Schülern, falls erforderlich, mit Rat und der Vermittlung an die entsprechenden Stellen zur Seite steht. Bei absinkenden oder von vorneherein mangelhaften Leistungen kann über die betreuende Lehrkraft Kontakt zum jeweiligen Fachlehrer hergestellt und nach weiteren Interventionsmöglichkeiten gesucht werden.
- e. Die betreuende Lehrkraft bespricht mit den betroffenen Schülern auch deren persönliches Lern- und Arbeitsverhalten und versucht, eventuelle Defizite zu korrigieren, beziehungsweise gemeinsam mit dem Schüler nach Lösungswegen zu suchen.

- f. Noten, die die betroffenen Schüler sowohl in kleinen und großen Leistungsnachweisen als auch als echte mündliche Note erhalten, sollten von den Noten gebenden Lehrkräften zeitnah in entsprechende Notenprogramme beziehungsweise Notenlisten eingetragen werden, um der betreuenden Lehrkraft, die Zugriff auf diese Noten haben sollte, für die einzelnen Treffen eine aktuelle Argumentationsbasis zu ermöglichen. Je nach Erfordernis kann hier auch der entsprechende Fachlehrer zum Gespräch hinzugezogen werden, um bei nicht ausreichenden Leistungen eventuelle Tipps und Hilfestellungen zu geben.

Ziele: Es soll die Effektivität des Transitionsprozesses „Wiederholen“ erhöht werden, um die persönlichen Möglichkeiten des Schülers, wie auch die finanziellen und personalen Ressourcen seitens des Bildungssystems optimal zu nutzen. Die Schüler sollen den Transitionsprozess bewusst, aber nicht allein gelassen, erleben. Die Schule kann hierbei mit relativ geringen Mitteln bereits vorhandene Möglichkeiten im Sinne eines gelingenden Bildungsprozesses optimieren.

5.3.1 Praxisrelevante Überlegungen

Im Unterschied zu einem klassischen Transitionsprozess wie dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule handelt es sich beim Wiederholen einer Klasse um einen komplexeren Vorgang. Als Beginn dieses Transitionsprozesses muss schon der Beginn der Gefährdung gesehen werden. Im Unterschied zum Übergang vom Kindergarten an die Grundschule ist ab diesem Zeitpunkt der Weg aber keinesfalls zwangsläufig vorgegeben. So hat der Schüler selbst die Möglichkeit, diese Gefährdung abzuwenden oder nicht. Gelingt ihm dies, so war der beginnende Transitionsprozess lediglich eine Phase des verstärkten schulischen Drucks und hat eventuell dazu geführt, dass der Schüler im Rahmen der Bewältigung kritischer Lebensereignisse eine Entwicklung nahm oder Kompetenzen ausbildete, die ihn in der Folge für ein besseres Abschneiden in der Schule befähigten. Schafft es der Schüler nicht, die Gefährdung abzuwenden und rückt weder auf Probe in die Jahrgangsstufe vor noch besteht er die Nachprüfung, dann kann ab diesem Moment von einer Transition gesprochen werden.

Dass das Wiederholen einer Jahrgangsstufe in jedem Fall eine Maßnahme darstellt, die Druck auf alle Beteiligten im System Schule ausübt, steht außer Frage. Dennoch stellt sich dabei die Frage, ob das Wiederholen nicht mehr zeitgemäß ist oder doch vielleicht gerade in der heutigen Zeit ein adäquates Mittel, um die Ernsthaftigkeit und die richtige Einstellung zu Unterricht und Erziehung zu gewährleisten.

Die Autorität des Berufsstandes Lehrer hat unter anderem bedingt durch die Haltung der Gesellschaft gegenüber der Lehrerschaft gelitten. Wenn Maßnahmen wie Durchfallen nicht mehr praktiziert würden, käme dem Lehrer eines seiner letzten Instrumentarien abhanden, um als wichtige Instanz für gelingende Bildung und Erziehung angesehen zu werden.

Die Rolle des Lehrers unterliegt einem stetigen Wandel. Tendenziell hat in den letzten Jahrzehnten eine Entwicklung weg vom eher autoritären Typ, der auch durch

die Eltern der Schüler Unterstützung erhielt, hin zum eher partnerschaftlichen Motivator, der sich auch gegenüber den Eltern unter einem Rechtfertigungsdruck befindet, stattgefunden. Autorität meint hier allerdings nicht den strafenden Lehrer mit Zeigestab, sondern vielmehr eine Eigenschaft, welche die Lehrkraft in die Lage versetzt, ernst genommen zu werden und dem Bildungs- und Erziehungsauftrag nachkommen zu können. Gesellschaftlich hat sich die Reputation und Wertschätzung des Lehrberufs in den letzten Jahrzehnten verschlechtert. Die Autorität der Lehrkraft, welche vor Jahren noch in sich selbst begründet war, muss heute durch persönliche Autorität und die Möglichkeit von Ordnungsmaßnahmen und rechtlichen Schritten ersetzt werden. Doch was würde nun passieren, wenn Schüler wüssten, dass schlechte Schulnoten nicht mehr zwangsweise im Wiederholen der Jahrgangsstufe resultierten?

Begriffe wie Ordnung und Disziplin sind in der deutschen Bildungslandschaft größtenteils negativ besetzt, obwohl deren Präsenz für einen gelingenden Bildungs- und Erziehungsauftrag in gesamtgesellschaftlicher Sicht in einem gewissen Maß unbedingt erforderlich ist.

In Zusammenhang von Erziehung und Unterricht ist es wichtig, dass Menschen Verantwortung für ihr Handeln übernehmen und dass auch jenes Handeln, das der Gesellschaft schadet oder nicht im Sinne der gesellschaftlichen Ziele ist, Konsequenzen mit sich bringt. Leistung muss sich lohnen und Leistungsverweigerung oder mangelnde Leistungsbereitschaft dürfen nicht ohne weiteres akzeptiert werden. Diese Tatsache wirft die Frage auf, ob das Durchfallen eventuell sogar ein Sozialisationsinstrument ist, das mit dem Leistungsgedanken in unserer Gesellschaft in Zusammenhang steht.

5.3.2 Warum wird Selektion negativ bewertet?

In Zusammenhang mit dem Wiederholen einer Jahrgangsstufe an der Realschule und in der Schule im Allgemeinen fällt oft auch der Begriff einer unnötigen Selektion oder Stigmatisierung der betroffenen Schüler. Oftmals ist es ein falscher Blickwinkel, der das Wiederholen in ein sehr negatives Licht rückt, denn vielmehr sollte es unabhängig von seinen Rahmenbedingungen als Chance für eine Veränderung des Lernverhaltens, als Chance für eine persönliche Entwicklung und als Chance für die Nachbesserung von nicht verstandenen Unterrichtsinhalten gesehen werden. Für betroffene Schüler wird organisatorisch, schulisch und finanziell ein immenser Mehraufwand geleistet und diese Art der Differenzierung (also das Wiederholen) wird nur dann angewendet, wenn seitens der Regularien keine anderen Möglichkeiten mehr, wie das Vorrücken auf Probe oder eine Nachprüfung, möglich sind. Wenn das Wiederholen mehr als Differenzierung und weniger als Selektion (wobei der Unterschied dieser beiden Begriffe nicht so groß ist wie deren negative oder positive Bewertung) gesehen würde, könnte auch die Debatte hierum mit weniger Schärfe und weniger politisch gefärbten Äußerungen geführt werden. Natürlich muss darüber nachgedacht werden, ob das Wiederholen einer Jahrgangsstufe in der bisherigen Form Sinn macht oder, ob zukünftig auch eine beispielsweise nur fächerbezogene Wiederholung ins Auge gefasst werden sollte.

5.3.3 Ausblick

Es muss festgestellt werden, welche Anteile allein die schulische Überforderung und welchen Anteil zusätzlich hierzu auch die Einstellung zur Schule allgemein, altersbedingte Entwicklungsphasen und Adoleszenz am Wiederholen haben. Aufgrund der erhöhten Wiederholerzahlen in den Jahren der Pubertät innerhalb der Klassen sieben und acht, liegt die Vermutung nahe, dass vor allem altersbedingte Entwicklungsphasen eine große Rolle spielen.

Auch über die erhöhte Durchfallquote bei männlichen Schülern sollte im Rahmen von Geschlechtergerechtigkeit einmal genauer nachgedacht werden. Hat eventuell der hohe Anteil weiblicher Lehrkräfte an unseren Schulen mit der damit oftmals einhergehenden Bevorzugung weiblicher Verhaltensmuster etwas damit zu tun oder ist es schlichtweg auf eine geschlechtsbedingte, oftmals eher maskuline, mangelnde Bereitschaft zur Anpassung zurückzuführen, welche sich in schlechten Noten äußert?

Interessanterweise ist die Anzahl der wiederholenden Schüler an kirchlichen Schulen geringer als an staatlichen. Kann es sein, dass Kinder, die von ihren Eltern auf eine kirchliche Schule geschickt werden, in Hinblick auf ihre Werte und Einstellungen anders erzogen wurden als Schüler auf anderen Schulen? Oder könnte es daran liegen, dass an den kirchlichen Schulen ein anderes Profil samt einem anderen Wertekonsens, der sich letztlich dann auch erfolgreich auf einen gelingenden Bildungs- und Erziehungsauftrag auswirkt, praktiziert wird?

All diese Fragen sollen an dieser Stelle eine Anregung für zukünftige Überlegungen im Hinblick auf das Wiederholen von Schülern liefern, die innerhalb dieser Arbeit nicht erschöpfend behandelt werden können, aber als wichtige Einflussfaktoren auch nicht aus den Augen verloren werden dürfen.

5.4 Ist es notwendig, immer noch besser zu sein?

In Zeiten, in denen Burnout, Depressionen und andere Auswirkungen von Überforderung immer mehr zu gängigen Krankheitsbildern werden, sollte gesellschaftspolitisch einmal darüber nachgedacht werden, ob das Streben nach Leistungsoptimierung, Perfektion und Gewinnmaximierung langfristig der richtige Weg ist. Wer ist glücklicher? Derjenige, der mehr hat, oder derjenige, der weniger braucht?

Bildung darf nicht nur Leistung und sich in Statistik widerspiegelnde Zahlen ausmachen, sondern sollte vielmehr als ein Prozess der personalen, sozialen und kulturellen Entwicklung der Person des Schülers gesehen werden. Meiner Meinung nach kann vor allem in der heutigen Zeit Welt- und Kulturwissen, sowie eine kritische Reflektion und das Bewusstsein über die Notwendigkeit humaner Wertvorstellungen nicht stark genug bewertet werden. Dabei sollte auch die psychische und seelische Gesundheit mehr ins Zentrum der Bildungsanstrengungen rücken.

Es stellt sich die Frage, ob es für ein Land wie Deutschland mit seiner föderalen Struktur und all seinen historischen, sozialen und auch migratorischen Voraussetzungen überhaupt möglich ist, in einer Studie wie PISA einen der vorderen Plätze zu belegen? Eine differenzierte Betrachtung ist in diesem Zusammenhang unbedingt erforderlich. Beispielsweise sollte dabei auch nicht vergessen werden, dass Finnland, das mit seiner hohen Förderqualität und dem Gesamtschulsystem in den Medien zwar als „Non plus Ultra“ dargestellt wird, diese Ergebnisse größtenteils mit Frontalunterricht erreicht, der in Deutschland nicht salonfähig ist und was seltsamerweise außen vor bleibt.

Ähnlich wie wir uns in der Eurodebatte mit einem europäischen harmonisierten Renteneintrittsalter und der Vereinheitlichung anderer länderübergreifender rechtlicher Bestimmungen befassen müssen, steht auch der Bildungsapparat Europas auf dem Prüfstand. In Zukunft wird es im Rahmen der empirischen Bildungsforschung und mit Studien wie TIMS oder PISA darum gehen, dass man über Rankings darstellbare Größen zur Statistik in vielen Bereichen des

Bildungssystems erreicht. Die Gefahr besteht dabei darin, dass Zahlen vor Inhalten der Vorzug gegeben wird und Maßnahmen getroffen werden, die als Hauptziel allein eine Verbesserung der Statistik verfolgen.

Vorgaben von PISA werden nicht durch ein Absenken des Niveaus und die Beschönigung von Statistiken erreicht. So sind Forderungen nach mehr Hochschulzugangsberechtigten in Deutschland nur dann möglich, wenn das Niveau gesenkt wird oder die Hochschulzugangsberechtigung auf weiteren Bildungswegen und zusätzlich mit anderen Abschlüssen als nur dem Abitur erzielt wird. Zwar gäbe es im internationalen Vergleich dann mehr Hochschulzugangsberechtigte als zuvor, allerdings würde gleichzeitig der tatsächliche Wert der Hochschulzugangsberechtigung der Inflation ausgesetzt. Im Zentrum steht hier ganz klar die Frage danach, ob es nur um den erreichten Schulabschluss oder um Bildung und Erziehung in der Tiefe der Person des Schülers geht. Oder, um es anders auszudrücken, ob es ausschließlich darum geht, nur innerhalb der OECD-Rankings gut abzuschneiden?

6. Anhang

6.1 Literaturverzeichnis

Agate, J. R.; Zabriskie, R. B.; Agate, S. T.; Poff, R. (2009): Family Leisure Satisfaction and Satisfaction with Family Life. In: *Journal of Leisure Research* 41 (2), S. 205–223.

Ainsworth, M. D. (1978): Patterns of attachment. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Alet, E. (2010): Is grade repetition a second chance? Université Toulouse.

Alexander, K.; Entwisle, D.; Dauber, S. L. (1994): On the success of failure. A reassessment of the effects of retention in the primary grades. New York: Cambridge Univ. Press.

Alexander, K.; Entwisle, D.; Kabbani, N.. (2001): The dropout process in life course perspective. Early risk factors at home and school. In: *Teachers College Record* (103), S. 760–822.

Alexander, K. L.; Entwisle, D. R.; Blyth, D. A.; McAdoo, H. P. (1988): Achievement in the First 2 Years of School: Patterns and Processes. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development* 53 (2), S. p i+iii+v-vi+1-157. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/1166081>.

Allen, C. S.; Chen, Q.; Willson, V. L.; Hughes, Jan N. (2009): Quality of Research Design Moderates Effects of Grade Retention on Achievement: A Meta-analytic, Multi-level Analysis. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 31 (4), S. 480–499. DOI: 10.3102/0162373709352239.

Amrein, A.; Berliner, D. (2003): The effects of highstakes testing on student motivation and learning. In: *Educational Leadership* (60(5)), S. 32–38.

Anderson, C. S. (1982): The search for school climate: a review of the research. In: *Review of Educational Research* (52), S. 368–420.

Anderson, G.; Jimerson, S.; Whipple, A. (2005): Student ratings of stressful experiences at home and school. Loss of a parent and grade retention as superlative stressors. In: *Journal of Applied School Psychology* (21), S. 1–20.

- Andrew, M. (2014): The Scarring Effects of Primary-Grade Retention? A Study of Cumulative Advantage in the Educational Career. In: *Social Forces* 93 (2), S. 653–685. DOI: 10.1093/sf/sou074.
- Armsden, G. C.; Greenberg, M. T. (1987): The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. In: *Journal of Youth and Adolescence* 16 (5), S. 427–454. DOI: 10.1007/BF02202939.
- Ballinger, G. J. (2003): Bridging the Gap between A Level and Degree: Some observations on managing the transitional stage in the study of English Literature. In: *Arts and Humanities in Higher Education* 2 (1), S. 99–109. DOI: 10.1177/1474022203002001009.
- Baker, J. A. (1998): The social context of school satisfaction among urban, low-income, African American students. In: *School Psychology Quarterly* (13), S. 25–44.
- Baltes, P. B. (1979): Entwicklungspsychologie unter dem Aspekt der gesamten Lebensspanne. Einige Bemerkungen zu Geschichte und Theorie. In: Leo Montada (Hg.): *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer, S. 42–60.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review* 84 (2), S. 191.
- Bandura, A. (1982): Self-efficacy mechanism in human agency. In: *American Psychologist* 37 (2), S. 122–147. DOI: 10.1037/0003-066X.37.2.122.
- Bandura, A.; Barbaranelli, C.; Caprara, G. V.; Pastorelli, C. (2001): Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. In: *Child Development* 72 (1), S. p 187-206. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/1132479>.
- Battin-Pearson, S. R.; Newcomb, M. D.; Abbott, R. D.; Hill, K. G.; Catalano, R. F.; Hawkins, J. D. (2000): Predictors of early high school dropout. A test of five theories. In: *Journal of Educational Psychology* (92), S. 568–582.
- Baumrind, D. (1966): Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. In: *Child Development* 37 (4), S. 887–907. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1966.tb05416.x.

- Belsky, J. (1979): The Interrelation of Parental and Spousal Behavior during Infancy in Traditional Nuclear Families: An Exploratory Analysis. In: *Journal of Marriage and the Family* 41 (4), S. 749. DOI: 10.2307/351475.
- Belsky, J.; Spanier, G. B.; Rovine, M. (1983): Stability and Change in Marriage across the Transition to Parenthood. In: *Journal of Marriage and the Family* 45 (3), S. 567. DOI: 10.2307/351661.
- Bjork, J. M.; Momenan, R.; Smith, A. R.; Hommer, D. W. (2008): Reduced posterior mesofrontal cortex activation by risky rewards in substance-dependent patients. In: *Drug and alcohol dependence* 95 (1-2), S. 115–128. DOI: 10.1016/j.drugalcdep.2007.12.014.
- Blakemore, S.-J.; Frith, U. (2005): The learning brain: lessons for education: a précis. In: *Developmental science* 8 (6), S. 459–465. DOI: 10.1111/j.1467-7687.2005.00434.x.
- Blue, D.; Cook, J. E. (2004): High school dropouts: Can we reverse the stagnation in school graduation. In: *Study of High School Restructuring Issue Brief* 1 (2), S. 1–11.
- Blustein, D. L.; Chaves, A. P.; Diemer, M. A.; Gallagher, L. A.; Marshall, K. G.; Sirin, S.; Bhati, K. S. (2002): Voices of the forgotten half: The role of social class in the school-to-work transition. In: *Journal of Counseling Psychology* 49 (3), S. 311.
- Blustein, D. L.; Phillips, S. D.; Jobin-Davis, K.; Finkelberg, S. L.; Roarke, A. E. (1997): A theory-building investigation of the school-to-work transition. In: *The Counseling Psychologist* 25 (3), S. 364–402.
- Borkovec, T. D. (1983): Preliminary exploration of worry: Some characteristics and processes. In: *Behaviour Research and Therapy* 21 (1), S. 9–16. DOI: 10.1016/0005-7967(83)90121-3.
- Bowers, A. J. (2010): Grades and Graduation: A Longitudinal Risk Perspective to Identify Student Dropouts. In: *The Journal of Educational Research* 103 (3), S. 191–207. DOI: 10.1080/00220670903382970.
- Bowlby, J. (1976): Trennung. München: Kindler.
- Bowlby, J. (1982): Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung affektiver Bindungen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bowlby, J. (1983): Verlust. München: Kindler.

Bowlby, J. (2005): The making and breaking of affectional bonds. London, New York: Routledge (Routledge classics).

Bowman, L. J. (2005): Grade retention: is it a help or hindrance to student academic success? In: preventing school failure (49, 3), S. 42–46.

Bronder, D. J. (1997): Kinderrecht auf Schulabschluss. Bedingungen und Ursachen von Schul"versagen". In: *Schulmagazin 5 bis 10* (11), S. 51-52.

Bronfenbrenner, U. (1979): The ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U.; Morris, P.. A. (1998): The ecology of developmental processes. In: W. Damon und R. M. Lerner (Hg.): Handbook of child psychology: Theoretical models of human development. 5. Aufl. 1 Band. New York: John Wiley & Sons, S. 993–1029.

Brookover, W. B.; Erickson, F. J.; McEvoy, A. W. (with Beamer L.; Efthim, H.; Hathaway, D.; Lezotte, L. et al. (1997): Creating effective schools. An in-service program for enhancing school learning climate and achievement. Holmes Beach; FL: Learning Publications.

Brophy, J. (2004): Motivating students to learn. (2nd Ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Brown, B. Bradford; Mounts, Nina; Lamborn, Susie D.; Steinberg, Laurence (1993): Parenting Practices and Peer Group Affiliation in Adolescence. In: *Child Development* 64 (2), S. 467–482. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1993.tb02922.x.

Buehler, Cheryl (1987): Initiator Status and the Divorce Transition. In: *Family Relations* 36 (1), S. 82. DOI: 10.2307/584653.

Buehler, Cheryl; Langenbrunner, Mary (1987): Divorce-Related Stressors: Occurrence, Disruptiveness, and Area of Life Change. In: *Journal of divorce* 11 (1), S. 25–50.

Buhs, Eric S.; Ladd, Gary W.; Herald, Sarah L. (2006): Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? In: *Journal of Educational Psychology* 98 (1), S. 1.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2013): Stief- und Patchworkfamilien in Deutschland. Monitor Familienforschung. Beiträge aus

Forschung, Statistik und Familienpolitik (31). Online verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Monitor-Familienforschung-Ausgabe-31,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>, zuletzt geprüft am 05.03.2015.

Burnett, Stephanie; Thompson, Stephanie; Bird, Geoffrey; Blakemore, Sarah-Jayne (2011): Pubertal development of the understanding of social emotions: Implications for education. In: *Learning and individual differences* 21 (6), S. 681–689. DOI: 10.1016/j.lindif.2010.05.007.

Büro Foresight (Hg.) (2014): Gesellschaftliche Entwicklungen 2030. - 60 Trendprofile gesellschaftlicher Entwicklungen. Zwischenergebnis 1. VDI TZ; FhG ISI. Online verfügbar unter <http://www.bmbf.de/de/24525.php>, zuletzt geprüft am 05.04.2015.

Bynner, J. (1998): Education and family components of identity in the transition from school to work. In: *International Journal of Behavioral Development* 22 (1), S. 29–53.

Byrd, R. S.; Weitzmann, M.; Auinger, P. (1997): Increased behavior problems associated with delayed school entry and delayed school progress. In: *Pediatrics* (100), S. 654–661.

Cairns, R. B.; Cairns, B. D.; Neckerman, H. J. (1989): Early school dropout. Configurations and determinants. In: *Child Development* (60), S. 1437–1452.

Carver, C. S.; Scheier, M. F.; Weintraub, J. K. (1989): Assessing Coping Strategies - A Theoretically Based Approach. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 56 (2), S. 267–283. DOI: 10.1037//0022-3514.56.2.267.

Cherlin, A. J.; Kiernan, K. E.; Chase-Lansdale, P. L. (1995): Parental divorce in childhood and demographic outcomes in young adulthood. In: *Demography* 32 (3), S. 299–318.

Christenson, S. L. (1999): Families and schools: Rights responsibilities, resources, and relationships. In: R. C. Pianta und M. J. Cox (Hg.): *The transition to kindergarten*. Baltimore: Paul H. Brookes, S. 143–177.

Chung, H. H.; Elias, M.; Schneider, K. (1998): Patterns of Individual Adjustment Changes During Middle School Transition. In: *Journal of School Psychology* 36 (1), S. 83–101. DOI: 10.1016/S0022-4405(97)00051-4.

Connell, J. P.; Wellborn, J. G. (1991): Competence, Autonomy, and Relatedness - A Motivational Analysis of Self-System Processes. In: *Minnesota Symposia on Child Psychology* 23, S. 43–77.

Cooley F., J.; Navarro, S.; Takahashi, Y. (2011): How the timing of grade retention affects outcomes: Identification and estimation of time-varying treatment effects. CIBC Working Paper.

Cooper, H.; Robinson, J. C.; Patall, E. A. (2006): Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003. In: *Review of Educational Research* 76 (1), S. 1–62. DOI: 10.3102/00346543076001001.

Corman, H. (2003): The effects of state policies, individual characteristics, family characteristics and neighbourhood characteristics on grade repetition in the United States. In: *Economics of Education Review* (22), S. 409–420.

Cowan, C. P.; Cowan, P. A.; Heming, G.; Garrett, E.; Coysh, W. S.; Curtis-Boles, H.; Boles, A. J. (1985): Transitions to Parenthood: His, Hers, and Theirs. In: *Journal of Family Issues* 6 (4), S. 451–481. DOI: 10.1177/019251385006004004.

Cowan, P. A. (1991): Individual and family life transitions: A proposal for a new definition. In: Cowan, Philipp, Hetherington und Mavis (Hg.): *Family transitions: Advances in family research*. Hillsdale N.J.: L. Erlbaum Associates, S. 3–30.

Crockett, L. J.; Petersen, A. C.; Graber, J. A.; Schulenberg, J. E.; Ebata, A. (1989): School Transitions and Adjustment During Early Adolescence. In: *The Journal of Early Adolescence* 9 (3), S. 181–210. DOI: 10.1177/0272431689093002.

Cummings, J. (2001): empowering minority students: a framework for intervention. In: *harvard educational review*, Bd. 71, S. 649–676.

Curcio, G.; Ferrara, M.; Gennaro, L. de (2006): Sleep loss, learning capacity and academic performance. In: *Sleep Medicine Reviews* 10 (5), S. 323–337. DOI: 10.1016/j.smr.2005.11.001.

Dappen, L. D.; Isernhagen, J. (2005): developing a student mentoring program; building connections for at risk students. 2005. In: *preventing school failure*, 49 3, S. 21–27.

Dahlberg, G.; Moss, P.; Pence, A. (1999): *Beyond quality in early childhood education and care*. London: Falmer Press.

- de Anda, D. (1998): The Evaluation of a Stress Management Program for Middle School Adolescents. In: *Child and Adolescent Social Work Journal* 15 (1), S. 73–85. DOI: 10.1023/A:1022297521709.
- de Anda, D.; Bradley, M.; Collada, C.; Dunn, L.; Kubota, J.; Hollister, V. et al. (1997): A study of stress, stressors, and coping strategies among middle school adolescents. In: *Children & Schools* 19 (2), S. 87–98.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior: Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), S. 223–238.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (2000): The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: *Psychological Inquiry* 11 (4), S. p 227-268. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/1449618>.
- Developmental Therapy Institute (2000): Developmental Therapy-Teaching Programs at the University of Georgia.
- Donnellan, M. B.; Trzesniewski, K. H.; Robins, R. W.; Moffitt, T. E.; Caspi, A. (2005): Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. In: *Psychological science* 16 (4), S. 328–335. DOI: 10.1111/j.0956-7976.2005.01535.x.
- Eccles, J. S.; Midgley, C. (1989): Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescent. In: C. Ames und R. Ames (Hg.): Research on motivation and education. Vol.3: Goals and Cognitions. London: Academic.
- Eccles, J. S.; Midgley, C.; Wigfield, A.; Buchanan, Christy Miller; Reuman, David; Flanagan, C.; Mac Iver, D.(1993): Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. In: *American Psychologist* 48 (2), S. 90–101. DOI: 10.1037/0003-066X.48.2.90.
- Eisenmon, T. (1997): Reducing repetition. Issues and strategies. Paris: IIEP-UNESCO.
- Ekstorm, R. B.; Goertz, M. E.; Pollack, J. M.; Rock, D. A. (1986): Who drops out of high school and why? Findings from a national survey. In: *Teachers College Record* (87), S. 357–373.

- Elben, C. E.; Lohaus, A.; Ball, J.; Klein-Heßling, J. (2003): Der Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule: Differentielle Effekte auf die psychische Anpassung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (50, 4), S. 331–341.
- Elliot, D. S.; Voss, H. L. (1974): *Delinquency and dropout*. Lexington, MA: Heath.
- Engel, U.; Hurrelman, K. (1989): *Psychosoziale Belastung im Jugendalter. Empirische Befunde zum Einfluss von Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe*. Berlin, New York: W. de Gruyter (Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter, 6).
- Ensminger, M. E.; Slusarcick, A. L.: Paths to high school graduation or dropout. A longitudinal study of a first grade cohort. In: *Sociology of Education* (65), S. 95–113.
- Erickson, F. (1987): Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. In: *Anthropology & Education Quarterly* 18 (4), S. 335–356.
- Erikson, E. H. (1980): *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Ernst, M.; Nelson, E. E.; Jazbec, S.; McClure, E. B.; Monk, C. S.; Leibenluft, E. et al. (2005): Amygdala and nucleus accumbens in responses to receipt and omission of gains in adults and adolescents. In: *NeuroImage* 25 (4), S. 1279–1291. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2004.12.038.
- Fagan, J.; Pabon, E. (1990): Contributions of delinquency and substance use to school dropout among inner-city youth. In: *Youth and Society* (21), S. 306–354.
- Fager, J.; Richen, R. (1999): *When students don't succeed. Shedding light on grade retention*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Fenzel, L. M.; Blyth, D. A. (1986): Individual adjustment to school transitions: An exploration of the role of supportive peer relations. In: *The Journal of Early Adolescence* 6 (4), S. 315–329.
- Fernandez, R. M.; Paulsen, R.; Hirano-Nakanishi, M. (1989): Dropping out among Hispanic youth. In: *Social Science and Research* (18), S. 21–52.
- Ferguson, P.; Jimerson, S. R.; Dalton, M. J. (2001): Sorting out successful failures: Exploratory analyses of factors associated with academic and behavioral outcomes of retained students. In: *Psychology in the Schools* 38 (4), S. 327–341.

Fergusson, David M.; Horwood, L. John (1995): Early disruptive behavior, IQ, and later school achievement and delinquent behavior. In: *JOURNAL OF ABNORMAL CHILD PSYCHOLOGY* 23 (2), S. 183–199.

Fertig, M. (2004): Shot Across the Bow, Stigma or Selection? The Effect of Repeating a Class on Educational Attainment. RWI-Discussion Papers. No. 19. Essen.

Filipp, S.-H. (Hg.) (1995): Kritische Lebensereignisse. 3. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/hebis-mainz/toc/045704767.pdf>.

Fine, M. (1986): Why urban adolescents drop into and out of public school. In: *Teachers College Record* (87), S. 393–447.

Finn, J. D. (1989): Withdrawing from school. In: *Review of Educational Research* (59(2)), S. 117–142.

Finn, J. D.; Rock, Donald A. (1997): Academic success among students at risk for school failure. In: *Journal of Applied Psychology* 82 (2), S. 221.

Fitzpatrick, K. R. (2006): The effect of instrumental music participation and socioeconomic status on Ohio fourth-, sixth-, and ninth-grade proficiency test performance. In: *Journal of Research in Music Education* 54 (1), S. 73–84.

Flouri, E.; Tsivrikos, D.; Akhtar, R.; Midouhas, E. (2015): Neighbourhood, school and family determinants of children's aspirations in primary school. In: *Journal of Vocational Behavior* 87, S. 71–79. DOI: 10.1016/j.jvb.2014.12.006.

Ford, D. H.; Lerner, R. M. (1992): Developmental systems theory: An integrative approach. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Fowler, W. J.; Walberg, H. J. (1991): School size, characteristics, and outcomes. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 13 (2), S. 189–202.

Fraser, B. J.; Fisher, D. L. (1982): Predicting Students' Outcomes from Their Perceptions of Classroom Psychosocial Environment. In: *american educational research journal* 19 (4), S. 498–518. DOI: 10.3102/00028312019004498.

Freudenberg, N.; Ruglis, J. (2007): Peer reviewed: Reframing school dropout as a public health issue. In: *Preventing chronic disease* 4 (4).

Fthenakis, W. E. (1998): Family transition and quality in early childhood education. In: EECERJ (6 (1)), S. 5–17.

Fthenakis, W. E. (Hg.) (2003): Elementarpädagogik nach Pisa. Freiburg i.B.: Herder Verlag.

García-Pérez, J. I.; Hidalgo-Hidalgo, M.; Robles-Zurita, J. A. (2014): Does grade retention affect students' achievement? Some evidence from Spain. In: *APPLIED ECONOMICS* 46 (12), S. 1373–1392. DOI: 10.1080/00036846.2013.872761.

Garson (2004): PA 765 Statnotes. An Online Textbook.

Geißler, R. (2006): Bildungschancen und soziale Herkunft. Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit.

Gerdes, H.; Mallinckrodt, B. (1994): Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. In: *Journal of Counseling & Development* 72 (3), S. 281–288.

Gest, S. D.; Sesma, Jr., A.; Masten, A. S.; Tellegen, A. (2006): Childhood peer reputation as a predictor of competence and symptoms 10 years later. In: *JOURNAL OF ABNORMAL CHILD PSYCHOLOGY* 34 (4), S. 509–526. DOI: 10.1007/s10802-006-9029-8.

Giedd, J. N. (2008): The teen brain: insights from neuroimaging. In: *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine* 42 (4), S. 335–343. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2008.01.007.

Gifford-Smith, M. E.; Brownell, C. A. (2003): Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. In: *Journal of School Psychology* 41 (4), S. 235–284.

Goodenow, C.; Grady, K. E. (1992): The relationship of school belonging and friend's values to academic motivation among urban adolescent students. In: *Journal of Experimental Education* (62), S. 60–70.

Gordon, M. M. (1964): Assimilation in American life. The role of race, religion, and national origins. New York: Oxford University Press.

Gredler, G. R. (1996): Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1995). On the success of failure: A reassessment of the effects of retention in the primary grades. New York: Cambridge University Press, 286 pp., 49.95. In: *Psychology in the*

Schools 33 (3), S. 251–261. DOI: 10.1002/1520-6807(199607)33:3<251::AID-PITS2310330302>3.0.CO;2-C.

Greenberg, M. T.; Siegel, J. M.; Leitch, C. J. (1983): The nature and importance of attachment relationships to parents and peers during adolescence. In: *Journal of Youth and Adolescence* 12 (5), S. 373–386. DOI: 10.1007/BF02088721.

Griebel, W.; Niesel, R. (1999): Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten. Hg. v. Martin R. Textor. Online verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1220.html>, zuletzt geprüft am 21.02.215.

Griebel, W.; Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich bewältigen. Weinheim: Beltz.

Griebel, W.; Berwanger, D. (2006): Transition from primary school to secondary school in Germany. In: *International journal of transitions in childhood* 2 (6), S. 32–39.

Haase, C. M.; Heckhausen, J.; Köller, O. (2008): Goal engagement during the school-work transition: Beneficial for all, particularly for girls. In: *Journal of Research on Adolescence* 18 (4), S. 671–698.

Haller, A. O.; Portes, A. (1973): Status Attainment Processes. In: *Sociology of Education* 46 (1), S. p 51-91. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/2112205>.

Hamre, B. K.; Pianta, R. C. (2001): Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. In: *Child Development* 72 (2), S. 625–638. DOI: 10.1111/1467-8624.00301.

Hardre, P. L.; Reeve, J. (2003): A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. In: *Journal of Educational Psychology* 95 (2), S. 347.

Hasci, T. (2002): Children as pawns. The politics of educational reform. Cambridge: Harvard University Press.

Hayes, C. L.; Anderson, D. (1993): Psycho-social and economic adjustment of mid-life women after divorce: A national study. In: *Journal of Women & Aging* 4 (4), S. 83–99.

Heubert, J.; Hauser, R. (Hg.) (1999): High stakes. Testing for tracking, promotion and graduation. Washington, DC: National Academies Press.

Hill, N. E.; Castellino, D. R.; Lansford, J. E.; Nowlin, P.; Dodge, K. A.; Bates, J. E.; Pettit, G. S. (2004): Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: demographic variations across adolescence. In: *Child Development* 75 (5), S. 1491–1509. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x.

Hillman, K. (2005): The first year experience: The transition from secondary school to university and TAFE in Australia. In: *LSAY Research Reports*, S. 44.

Hirsch, B. J.; DuBois, David L. (1992): The relation of peer social support and psychological symptomatology during the transition to junior high school: A two-year longitudinal analysis. In: *American Journal of Community Psychology* 20 (3), S. 333–347.

Hobbs, D. F.; Cole, Sue Peck (1976): Transition to Parenthood: A Decade Replication. In: *Journal of Marriage and the Family* 38 (4), S. 723. DOI: 10.2307/350691.

Hobbs, D. F.; Wimbish, Jane Maynard (1977): Transition to Parenthood by Black Couples. In: *Journal of Marriage and the Family* 39 (4), S. 677. DOI: 10.2307/350474.

Hoffert, S. L.; Hayes, C. D. (1987): Risking the future. Adolescent sexuality, pregnancy and childbearing (Vol. 2). Washington, DC: National Academy Press.

Hoffman, M. A.; Ushpiz, V.; Levy-Shiff, R. (1988): Social support and self-esteem in adolescence. In: *Journal of Youth and Adolescence* 17 (4), S. 307–316. DOI: 10.1007/BF01537672.

Holmes, T. (1989): Grade level retention effects. A meta-analysis of research studies. In: L. Shepard und M. Smith (Hg.): Flunking grades: Research and policies on retention. London: Falmer, S. 16–33.

Hong, G.; Raudenbusch, S. (2005): Effects of kindergarten retention policy on children's cognitive growth in reading and mathematics. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* (27), S. 205–224.

Howes, C. (2000): Social Development, Family, and Attachment Relationships of Infants and Toddlers: Research into Practice. In: D. Cryer und T. Harms (Hg.): Infants and Toddlers in Out-of-Home Care. Baltimore: Paul H. Brookes, S. 87–113.

- Huff, C.; Widmer, M.; McCoy, K. (2003): The Influence of Challenging Outdoor Recreation on Parent-Adolescent Communication. In: *Therapeutic Recreation Journal* 37 (1), S. 18–37.
- Jackson, G. B. (1975): The research evidence on the effects of grade retention. In: *Review of Educational Research*, S. 613–635.
- Jacob, B. A.; Lefgren, Lars (2004): Remedial education and student achievement: A regression-discontinuity analysis. In: *Review of Economics and Statistics* 86 (1), S. 226–244.
- James, R. (2000): How school-leavers chose a preferred university course and possible effects on the quality of the school-university transition. In: *Journal of Institutional Research* 9 (1), S. 78–88.
- Janosz, M.; Le Blanc, M.; Boulerice, B.; Treblay, R. E. (1997): Disentangling the weight of school dropout predictors. A test on two longitudinal samples. In: *Journal of Youth and Adolescence* (26), S. 733–762.
- Jimerson, Shane R. (2001): Meta-analysis of grade retention research: Implications for practise in the 21st century. In: *School Psychology Review* (30), S. 420–437.
- Jimerson, Shane R.; Anderson, Gabrielle E.; Whipple, Angela D. (2002): Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. In: *Psychology in the Schools* 39 (4), S. 441–457.
- Jimerson, Shane R.; Egeland, Byron; Sroufe, L. Alan; Carlson, Betty (2000): A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. In: *Journal of School Psychology* 38 (6), S. 525–549.
- Kalmuss, Debra; Davidson, Andrew; Cushman, Linda (1992): Parenting Expectations, Experiences, and Adjustment to Parenthood: A Test of the Violated Expectations Framework. In: *Journal of Marriage and the Family* 54 (3), S. 516. DOI: 10.2307/353238.
- Kampshoff, Maria (2001): Leistung und Geschlecht. Die englische Debatte um das Schulversagen. In: *Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, Bd. 93, S. 498–513.
- Kantanis, Tanya (2000): The role of social transition in students': adjustment to the first-year of university. In: *Journal of Institutional Research* 9 (1), S. 100–110.

Kaplan, Diane S. (1997): Decomposing the Academic Failure-Dropout Relationship: A Longitudinal Analysis. In: *The Journal of Educational Research* (90), S. 331–344.

Karatzias, A. (2002): the role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: review of the literature and research findings. In: *educational psychology. An international journal of experimental educational psychology*, Bd. 22, S. 33–51.

Karweit, N. (1999): Grade retention: Prevalence, timing and effects (Report No. 33). Baltimore: Center for research on the Education of Students Placed at Risk. John Hopkins University.

Keel, P. K.; Leon, G. R.; Fulkerson, J. A. (2010): Vulnerability to eating disorders in childhood and adolescence. In: Rick E. Ingram und Joseph M. Price (Hg.): *Vulnerability to psychopathology. Risk across the lifespan*. 2nd ed. New York: Guilford Press, S. 389–411.

Keith, Timothy Z.; Reimers, Thomas M.; Fehrmann, Paul G.; Pottebaum, Sheila M.; Aubey, Linda W. (1986): Parental involvement, homework, and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. In: *Journal of Educational Psychology* 78 (5), S. 373–380. DOI: 10.1037/0022-0663.78.5.373.

Kim, Doo Hwan; Schneider, Barbara (2005): Social capital in action: Alignment of parental support in adolescents' transition to postsecondary education. In: *Social Forces* 84 (2), S. 1181–1206.

Klafki, Wolfgang. (1989): Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktivistischer Erziehungswissenschaft. In: H. Gudjons, R. Teske und R. Winkel (Hg.): *Didaktische Theorien*. 5. Aufl. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 11–27.

Klafki, Wolfgang. (1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, 5. Aufl., Weinheim: Beltz.

Klein-Heßling, Johannes; Lohaus, Arnold (2002): Zur situationalen Angemessenheit der Bewältigung von Alltagsbelastungen im Kindes- und Jugendalter. In: *Kindheit und Entwicklung*, Bd. 11, S. 29–37.

Koenig, H. G.; George, L. K.; Siegler, I. C. (1988): The use of religion and other emotion-regulating coping strategies among older adults. In: *The Gerontologist* 28 (3), S. 303–310.

Kornmann, R.; Neuhäusler, E. (2001): Zum Schulversagen bei ausländischen Kindern und Jugendlichen in den Jahren 1998 und 1999. In: *Die neue Sonderschule* 46 (5).

Kouzma, N. M.; Kennedy, G. A. (2002): Homework, stress, and mood disturbance in senior high school students. In: *Psychological Reports* 91 (1), S. 193–198. DOI: 10.2466/pr0.2002.91.1.193.

Kralik, D.; Visentin, K.; van Loon, A. (2006): Transition: a literature review. In: *Journal of advanced nursing* 55 (3), S. 320–329.

Krampen, G. Hense H. Schneider J. F. (1992): Reliabilität und Validität von Fragebogenskalen bei Standardreihenfolge versus inhaltshomogener Blockbildung ihrer Items. In: *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie* (39), S. 229–248.

Kupersmidt, J. B.; Coie, J. D. (1990): Preadolescent Peer Status, Aggression, and School Adjustment as Predictors of Externalizing Problems in Adolescence. In: *Child Development* 61 (5), S. 1350–1362. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1990.tb02866.x.

La Greca; Harrison, H. M. (2005): Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: do they predict social anxiety and depression? In: *Journal of clinical child and adolescent psychology : the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53* 34 (1), S. 49–61. DOI: 10.1207/s15374424jccp3401_5.

Ladd, G. W. (1990): Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? In: *Child Development* 61 (4), S. 1081–1100.

Lamb, S.; McKenzie, P. (2001): Patterns of Success and Failure in the Transition from School to Work in Australia. Research Report.

Lamborn, S. D.; Mounts, N. S.; Steinberg, L.; Dornbusch, S. M. (1991): Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. In: *Child Development* 62 (5), S. 1049–1065. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x.

Lankes, M. (1989): Schulversagen - Welche Rolle spielt hierbei das Schulklima? In: *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, S. 279–282.

- Lazarus, R. S. (1966): Psychological stress and the coping process. New York [u.a.]: McGraw-Hill Book Company.
- Lazarus, R. S. (1984): Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (1991): Emotion and adaption. 1. Aufl. New York [u.a.]: Oxford Univ. Press.
- Lazarus, R. S. (1993): From psychological stress to emotions. A history of changing outlooks. In: *Annual Review of Psychology* (44), S. 1–21.
- Lazarus, R. S. (1995): Stress und Stressbewältigung - ein Paradigma. In: Sigrun-Heide Filipp (Hg.): *Kritische Lebensereignisse*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union, S. 198–232.
- Lazarus, R. S. (1999): Stress and emotion. A new synthesis. New York: Springer Pub. Co.
- Lazarus, R. S.; Folkman, . (1987): Transactional theory and research on emotions and coping. In: *European Journal of Personality* (1), S. 141–169.
- Lee, V. E.; Burkam, D. T. (2003): Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. In: *american educational research journal* 40 (2), S. 353–393. DOI: 10.3102/00028312040002353.
- Lent, R. W.; Hackett, G.; Brown, S. D. (1999): A social cognitive view of school-to-work transition. In: *CAREER DEVELOPMENT QUARTERLY* 47 (4), S. 297–311.
- Lienert, G. A.; Raatz, U. (1998): Testaufbau und Testanalyse. 6. Aufl., Studienausg. Weinheim: Beltz, Psychologie Verl.-Union.
- Light, H.; Morrison, P. (1990): Beyond retention. A survival guide for regular classroom teachers. Novato, CA: Academic Therapy.
- Lohaus, A.; Vierhaus, M.; Ball, J. (2009): Parenting Styles and Health-Related Behavior in Childhood and Early Adolescence: Results of a Longitudinal Study. In: *The Journal of Early Adolescence* 29 (4), S. 449–475. DOI: 10.1177/0272431608322954.
- Lord, S. E.; Eccles, J. S.; McCarthy, K. A. (1994): Surviving the Junior High School Transition Family Processes and Self-Perceptions as Protective and Risk Factors. In:

The Journal of Early Adolescence 14 (2), S. 162–199. DOI:
10.1177/027243169401400205.

Maccoby, E. E.; Martin, J. A. (1983): Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology*/Paul H. Mussen, editor.

Macevoy, A. (2000): antisocial behaviour, academic failure and school climate: a critical review. In: *journal of emotional and bahavioral disorders*, Bd. 8, S. 130–141.

Mactavish, J. B.; Schleien, S. J. (1998): Playing together growing together: Parents' perspectives on the benefits of family recreation in families that include children with a developmental disability. In: *Therapeutic Recreation Journal* 32 (3), S. 207–230.

Mahoney, J. L. (2000): School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. In: *Child Development* 71 (2), S. 502–516.

Mahoney, J. L. (2014): School Extracurricular Activity Participation and Early School Dropout: A Mixed-Method Study of the Role of Peer Social Networks. In: *Journal of Educational and Developmental Psychology* 4 (1), S. p143.

Manacorda, M. (2012): The cost of grade retention. In: *Review of Economics and Statistics* 94 (2), S. 596–606.

Marland, M. (2003): The Transition from School to University Who prepares whom, when, and how? In: *Arts and Humanities in Higher Education* 2 (2), S. 201–211.

Matthews, T. H. (1957): Academic Failures. In: Claude Thomas Bissell (Hg.): *Canada's Crisis in Higher Education: Proceedings of a Conference Held by the National Conference of Canadian Universities at Ottawa, November 12-14, 1956*: University of Toronto Press.

McCoy, A. R.; Reynolds, A. J. (1999): Grade Retention and School Performance. In: *Journal of School Psychology* 37 (3), S. 273–298. DOI: 10.1016/S0022-4405(99)00012-6.

McDougall, P. A.; Hymel, S. (1998): Moving into middle School. Individual differences in the transition experience. In: *Canadian Journal of Behavioral Science* (30), S. 108–120.

- McEvoy, A.; Welker, R. (2000): Antisocial Behavior, Academic Failure, and School Climate A Critical Review. In: *JOURNAL OF EMOTIONAL AND BEHAVIORAL DISORDERS* 8 (3), S. 130–140.
- McGuire, D. P.; Mitic, W.; Neumann, M. A. (1987): Perceived stress in adolescents: What normal adolescents worry about. In: *Canada's Mental Health* (35), S. 2–5.
- McHale, S. M.; Huston, T. L. (1985): The Effect of the Transition to Parenthood on the Marriage Relationship: A Longitudinal Study. In: *Journal of Family Issues* 6 (4), S. 409–433. DOI: 10.1177/019251385006004002.
- Medley, M. L. (1980): Life satisfaction across four stages of adult life. In: *International Journal of Ageing and Human Development* (11), S. 193–209.
- Melzer, W.(1999): Erfolg oder Mißerfolg von Heranwachsenden in der Schule - Reflexionen und empirische Untersuchungsergebnisse. In: *Päd. Forum. Unterrichten Erziehen. Zeitschrift für soziale Probleme, pädagogische Reformen und alternative Entwürfe*, 27/12, S. 23–29.
- Miller, B. C.; Sollie, D. L. (1980): Normal Stresses during the Transition to Parenthood. In: *Family Relations* 29 (4), S. 459. DOI: 10.2307/584459.
- Millstein, S. G.; Halpern-Felsher, B. L. (2002): Perceptions of risk and vulnerability. In: *Journal of Adolescent Health* 31 (1), S. 10–27. DOI: 10.1016/S1054-139X(02)00412-3.
- Möller, J.; J., M. (1997): Attributionsforschung in der Schule. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 11, S. 151–166.
- Morales, J. R.; Guerra, N. G. (2006): Effects of Multiple Context and Cumulative Stress on Urban Children's Adjustment in Elementary School. In: *Child Development* 77 (4), S. p 907-923. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/3878406>.
- Morawietz, H. (1998): Kompensierender Unterricht. Wie kann die Schule wachsende Schülerdefizite ausgleichen? In: *Schulmagazin 5 bis 10*, Bd. 13, S. 53–57.
- Mortimer, J. T.; Zimmer-Gembeck, M.J.; Holmes, M.; Shanahan, M. J. (2002): The process of occupational decision making: Patterns during the transition to adulthood. In: *Journal of Vocational Behavior* 61 (3), S. 439–465.
- Moser, S. E.; West, S. G.; Hughes, J. N. (2012): Trajectories of Math and Reading Achievement in Low Achieving Children in Elementary School: Effects of Early and

Later Retention in Grade. In: *Journal of Educational Psychology* 104 (3), S. 603–621. DOI: 10.1037/a0027571.

Mummendey, H. D. (1995): Die Fragebogen-Methode: Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung. Göttingen: Hogrefe.

Nachtigall, C.; Wirtz, M. A. (1998): Wahrscheinlichkeitsrechnung und Inferenzstatistik. Weinheim, München: Juventa (Statistische Methoden für Psychologen, / Markus Wirtz; Christof Nachtigall ; Teil 2).

Nelson, A. M. (2003): Transition to Motherhood. In: *Journal of Obstetric, Gynecologic, and Neonatal Nursing* 32 (4), S. 465–477. DOI: 10.1177/0884217503255199.

Newcomb, M. D.; McGee, L. (1991): Influence of sensation seeking on general deviance and specific problem behaviors from adolescence to young childhood. In: *Journal of Personality and Social Psychology* (61), S. 614–628.

Nickel, H. (1990): Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (37), S. 217–227.

Niklason, L. B. (1984): Nonpromotion: A pseudoscientific solution. In: *Psychology in the Schools* 21 (4), S. 485–499. DOI: 10.1002/1520-6807(198410)21:4<485::AID-PITS2310210415>3.0.CO;2-Z.

Notter, Philipp (2001): Schulversagen als ungenügende Kompetenzen im Lesen und Rechnen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, Bd. 23, S. 229–243.

Nuutinen, T.; Ray, C.; Roos, E. (2013): Do computer use, TV viewing, and the presence of the media in the bedroom predict school-aged children's sleep habits in a longitudinal study? In: *BMC Public Health* 13 (1), S. 684. DOI: 10.1186/1471-2458-13-684.

Ono, H. (2001): Who goes to college? Features of institutional tracking in Japanese higher education. In: *American Journal of Education* 109 (2), S. 161–195. DOI: 10.1086/444265.

Oppenheim, R. W. (1991): Cell death during development of the nervous system. In: *Annual review of neuroscience* 14, S. 453–501. DOI: 10.1146/annurev.ne.14.030191.002321.

- Overman, M. (1986): Student promotion and retention. *Phi Delta Kappan*. 67, 609-613.
- Owings, W.; Kaplan, L. (2001): Alternatives to retention and social promotion. Bloomington, In: Phi Delta Kappa International.
- Parker, J.; Duffy, J.; Wood, L.; Bond, B.; Hogan, M. (2005): Academic achievement and emotional intelligence: Predicting the successful transition from high school to university. In: *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition* 17 (1), S. 67–78.
- Parker, J. D. A.; Hogan, M. J.; Eastabrook, J. M.; Oke, A.; Wood, L. M. (2006): Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. In: *Personality and Individual Differences* 41 (7), S. 1329–1336.
- Parker, J. D. A.; Summerfeldt, L. J.; Hogan, M. J.; Majeski, S. A. (2004): Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. In: *Personality and Individual Differences* 36 (1), S. 163–172.
- Parkes, C. M. (1974): Vereinsamung. Die Lebenskrise bei Partnerverlust, Rowohlt Verlag, Reinbeck bei Hamburg.
- Parkes, C. M. (1971): Psycho-social transitions: A field for study. In: *Social Science & Medicine* (1967) 5 (2), S. 101–115. DOI: 10.1016/0037-7856(71)90091-6.
- Patrick, H.; Hicks, L.; Am Ryan (1997): Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. In: *Journal of Early Adolescence* 17 (2), S. 109–128. DOI: 10.1177/0272431697017002001.
- Patterson, G. R.; DeBaryshe, B. D.; Ramsey, E. (1989): A developmental perspective on antisocial behavior: American Psychological Association (44).
- Paul, J.: Le redoublement à l' école: une maladie universelle? In: *International Review of Education* 1997 (43), S. 611–627.
- Pearlin, L. I.; Schooler, C. (1978): The Structure of Coping. In: *Journal of Health and Social Behavior* 19 (1), S. p 2-21. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/2136319>.
- Peel, M. (2000): Nobody cares': The challenge of isolation in school to university transition. In: *Journal of Institutional Research* 9 (1), S. 22–34.

- Perry, R. P.; Hladkyj, S.; Pekrun, R. H.; Pelletier, S. T. (2001): Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. In: *Journal of Educational Psychology* 93 (4), S. 776.
- Peuckert, Rüdiger (2008): Familienformen im sozialen Wandel. 7., vollst. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (Lehrbuch).
- Pianta, R. C.; Cox, M. J. (Hg.) (1999): The transition to kindergarten. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Pianta, R. C.; Kraft-Sayre, M. (2003): Successful kindergarten transition. Baltimore: Brookes.
- Pianta, R. C.; Walsh, D. J. (1996): High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships. New York: Routledge, Kegan-Paul.
- Pinquart, Martin (2003): Die Entwicklung des Selbstkonzepts. In: H.-H. Uslucan und A. Born (Hg.): *Studientexte Entwicklungspsychologie*. Köln: Kölner Studien Verlag, S. 201–216.
- Punch, Keith F.; Sheridan, Barrett E. (1978): Determinants of Aspiration in Secondary School Students. In: *Journal of Educational Admin* 16 (2), S. 175–186. DOI: 10.1108/eb009796.
- Pustjens, H.; van de Gaer, E.; van Damme, J.; Onghena, P. (2004): Effect of secondary schools and academic choices on success in higher education. In: *School Effectiveness and School Improvement* (15), S. 281–311.
- Reynolds, A. J. (1992): Grade Retention and School Adjustment: An Explanatory Analysis. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 14 (2), S. 101–121. DOI: 10.3102/01623737014002101.
- Rickels, K.; Rynn, M. (2001): Overview and clinical presentation of generalized anxiety disorder. In: *Psychiatric Clinics of North America* 24 (1), S. 1–17.
- Roderick, M. (1994): Grade retention and school dropout: Investigating the association. In: *american educational research journal* 31 (4), S. 729–759.
- Rogoff, B. (1990): Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. Oxford.

- Rosenbaum, J. E.; Kariya, T.; Settersten, R.; Maier, T. (1990): Market and network theories of the transition from high school to work: Their application to industrialized societies. In: *Annual review of sociology*, S. 263–299.
- Rosenberg, M.; Simmons, R. G. (1971): Black and White self-esteem. The urban school child. Washington, DC: The Arnold and Caroline Rose Monograph Series.
- Rossi, A. S. (1968): Transition to parenthood. In: *Journal of Marriage and the Family*, S. 26–39.
- Rothstein, R. (1998): Where is lake Woebegone, anyway? The controversy surrounding social promotion. In: *Phi Delta Kappan* (80), S. 195–198.
- Rumberger, R. W. (1995): Dropping out of middle school. A multilevel analysis of students and schools. In: *american educational research journal* (32), S. 583–625.
- Rumberger, R. W.; Larson, Katherine A. (1998): Student mobility and the increased risk of high school dropout. In: *American Journal of Education*, S. 1–35.
- Russell, C. S. (1974): Transition to Parenthood: Problems and Gratifications. In: *Journal of Marriage and the Family* 36 (2), S. 294. DOI: 10.2307/351155.
- Ryan, P. (2001): The school-to-work transition: a cross-national perspective. In: *Journal of economic literature*, S. 34–92.
- Sallis, J. F.; Prochaska, J. J.; Taylor, W. C. (2000): A review of correlates of physical activity of children and adolescents. In: *MEDICINE AND SCIENCE IN SPORTS AND EXERCISE* 32 (5), S. 963–975.
- Santor, D. A.; Messervey, D.; Kusumakar, V. (2000): Measuring Peer Pressure, Popularity, and Conformity in Adolescent Boys and Girls: Predicting School Performance, Sexual Attitudes, and Substance Abuse. In: *Journal of Youth and Adolescence* 29 (2), S. 163–182. DOI: 10.1023/A:1005152515264.
- Sebastian, C.; Burnett, S.; Blakemore, S.-J. (2008): Development of the self-concept during adolescence. In: *Trends in cognitive sciences* 12 (11), S. 441–446. DOI: 10.1016/j.tics.2008.07.008.
- Segeritz, M.; Walter, O.; Stanat, P. (2010): Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? In: *Köln Z Soziol* 62 (1), S. 113–138. DOI: 10.1007/s11577-010-0094-1.

Seidman, E.; Allen, L. R.; Aber, J. L.; Mitchell, C.; Feinman, J. (1994): The Impact of School Transitions in Early Adolescence on the Self-System and Perceived Social Context of Poor Urban Youth. In: *Child Development* 65 (2), S. 507–522. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00766.x.

Shepard, L. A.; Smith, M. L. (1990): Synthesis of Research on Grade Retention. In: *Educational Leadership* (47), S. 84–88.

Shepard, L.; Smith, M.; Marion, S. (1996): Failed evidence on grade retention. In: *Psychology in Schools* (33), S. 251–261.

Silbergliitt, B.; Jimerson, S. R.; Burns, M. K.; Appleton, J. J. (2006): Does the Timing of Grade Retention Make a Difference? Examining the Effects of Early versus Later Retention. In: *School Psychology Review* 35 (1), S. 134–141.

Simmons, R. G.; Burgeson, R.; Carlton-Ford, S.; Blyth, D. A. (1987): The impact of cumulative change in early adolescence. In: *Child Development* (58), S. 1220–1234.

Simmons, R. G.; Blyth, D. A. (1987): Moving into adolescence. The impact of pubertal change and school context. New York: Aldine de Gruyter (Social institutions and social change).

Sirsch, U. (2000): Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule. Münster: Waxmann.

Sirsch, U. (2003): The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? In: *International Journal of Behavioral Development* (5), S. 385–395.

Skinner, E. A.; Belmont, M. J. (1993): Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. In: *Journal of Educational Psychology* 85 (4), S. 571–581. DOI: 10.1037/0022-0663.85.4.571.

Smith, K. (2003): School to University: Sunlit steps, or stumbling in the dark? In: *Arts and Humanities in Higher Education* 2 (1), S. 90–98. DOI: 10.1177/1474022203002001008.

Spear, L. P. (2013): Adolescent neurodevelopment. In: *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine* 52 (2 Suppl 2), S. S7-13. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2012.05.006.

Steinberg, L.; Morris, A. S. (2001): Adolescent development. In: *Annual Review of Psychology* 52, S. 83–110. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.83.

Steinberg, L. (2001): We Know Some Things: Parent-Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect. In: *Journal of Research on Adolescence* 11 (1), S. 1–19. DOI: 10.1111/1532-7795.00001.

Steinberg, L.; Lamborn, S. D.; Dornbusch, S. M.; Darling, N. (1992): Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. In: *Child Development* 63 (5), S. 1266–1281. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1992.tb01694.x.

Stern (2006): Schule - Sitzenbleiben schadet den Kindern, stresst die Eltern - und verbessert nicht einmal die Leistung. Dabei gibt es längst intelligenter Wege, Schüler zu fördern und zu fordern. In: Stern, Bd. 30, S. 44–55.

Stevenson, D. L.; Baker, D. P. (1992): Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. In: *American journal of sociology*, S. 1639–1657.

Swanson, J. L.; Fouad, N. A. (1999): Applying Theories of Person-Environment Fit to the Transition From School to Work. In: *The Career Development Quarterly* 47 (4), S. 337–347.

Tao, S.; Dong, Q.; Pratt, M. W.; Hunsberger, Bruce; Pancer, S. Mark (2000): Social support relations to coping and adjustment during the transition to university in the People's Republic of China. In: *Journal of Adolescent research* 15 (1), S. 123–144.

Testtheorie und Fragebogenkonstruktion (2007). [New York]: Springer Medizin Verlag Heidelberg.

Thorpe, C. (1998): failing schools and failing pupils. In: prospero. a journal of new thinking in philosophy for education, Bd. 4, S. 66–70.

Tomlinson, S. (1997): sociological perspectives on failing schools. In: international studies in sociology of education, Bd. 7, S. 81–119.

Thompson, C.; Cunningham, E. (2000): Retention and social promotion. Research and implications for policy. New York: ERIC Clearhouse on Urban Education, Teachers College, Columbia University.

- Trzesniewski, K. H.; Donnellan, M. B.; Moffitt, T. E.; Robins, R. W.; Poulton, R.; Caspi, A. (2006): Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. In: *Developmental Psychology* 42 (2), S. 381–390. DOI: 10.1037/0012-1649.42.2.381.
- Ulich, K. (2004): Schüler/Innen in Krisensituationen. In: *Bildung und Erziehung* 57, S. 99–116.
- Valtin, R. (2008): Soziale Ungleichheit in Deutschland - Zentrale Ergebnisse aus IGLU 2006 und PISA 2006. In: Rolf Wernstedt (Hg.): Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg. Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III ; Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 24. Januar 2008. 1. Aufl. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Stabsabt (Zukunft 2020).
- Velez, W. (1989): High school attrition among Hispanic and non-Hispanic White youths. In: *Sociology of Education* (62), S. 119–133.
- Villegas, A. M. (1988): School failure and cultural mismatch: Another view. In: *The Urban Review* 20 (4), S. 253–265.
- Vitaro, F.; Brendgen, M.; Tremblay, R. E. (1999): Prevention of school dropout through the reduction of disruptive behaviors and school failure in elementary school. In: *Journal of School Psychology* 37 (2), S. 205–226.
- Vogt, L. A.; Jordan, C.; Tharp, R. G. (1987): Explaining school failure, producing school success: Two cases. In: *Anthropology & Education Quarterly* 18 (4), S. 276–286.
- Walker, H. M. (1999): the path to school failure, delinquency and violence: causal factors and some potential solutions. In: *intervention in school an clinic*, Bd. 35, S. 67–74.
- Walker, B.; C., Douglas; S., Scott; B., C.; Horner, R. H. (2005): Schoolwide screening and positive behavior supports identifying and supporting students at risk for school failure. In: *Journal of Positive Behavior Interventions* 7 (4), S. 194–204.
- Walker, D.; Greenwood, C.; Hart, B.; Carta, J. (1994): Prediction of School Outcomes Based on Early Language Production and Socioeconomic Factors. In: *Child Development* 65 (2), S. 606. DOI: 10.2307/1131404.

Walker, H. M.; Sprague, J. R. (1999): The Path to School Failure, Delinquency, and Violence Causal Factors and Some Potential Solutions. In: *Intervention in school and clinic* 35 (2), S. 67–73.

Walper, S. (2010): Die Trennung kann für Kinder eine Erlösung sein. In: Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hg.): *Geteilte Sorge. Wie sich die Trennung der Eltern auf Kinder auswirkt - und wie die Familien einen Neuanfang meistern können*. Unter Mitarbeit von Prof. Dr. Thomas Rauschenbach. München (89).

Waters, E.; Sroufe, L. A. (1983): Social competence as a developmental construct. In: *Developmental Review* 3 (1), S. 79–97. DOI: 10.1016/0273-2297(83)90010-2.

Wehlage, G. G.; Rutter, R. A. (1985): Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem?

Wehlage, G. G.; Rutter, R. A.; Smith, G. A.; Lesko, N.; Fernandez, R. R. (1989): *Reducing the risk: Schools as communities of support*. New York, NY: Falmer Press.

Welzer (1993): *Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: Edition Discord.

Wentzel, K. R. (1998): Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. In: *Journal of Educational Psychology* 90 (2), S. 202–209. DOI: 10.1037//0022-0663.90.2.202.

Wentzel, K. R.; Wigfield, A. (1998): Academic and social motivational influences on students' academic performance. In: *EDUCATIONAL PSYCHOLOGY REVIEW* 10 (2), S. 155–175.

Wernstedt, R. (Hg.) (2008): *Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg. Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III ; Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 24. Januar 2008*. 1. Aufl. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Stabsabt (Zukunft 2020).

Wiater, W. (2006): *Theorie der Schule*. 2. Aufl. Donauwörth: Auer (Prüfungswissen - Basiswissen Schulpädagogik).

Wigfield, A.; Eccles, J. S.; Mac Iver, Douglas; Reuman, David A.; et al (1991): Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. In: *Developmental Psychology* 27 (4), S. 552–565. DOI: 10.1037/0012-1649.27.4.552.

Wilson, A. (1980): Landmarks in the literature; how powerful is schooling? In: New York University Educational Quarterly (11), S. 28–31.

Wood, M. M. (2001): Viewpoint. Preventing School Failure: a Teacher's Current Conundrum. In: preventing school failure, Bd. 45, S. 52–58.

Woodward, L. J.; Fergusson, D. M. (2000): Childhood peer relationship problems and later risks of educational under-achievement and unemployment. In: *JOURNAL OF CHILD PSYCHOLOGY AND PSYCHIATRY AND ALLIED DISCIPLINES* 41 (2), S. 191–201. DOI: 10.1017/S002196309900520X.

Worstell, S. (1997): Grade Retention: Decision making based on fact or fiction? In: Early child development and care (137), S. 103–111.

Wustmann, C. (2004): Resilienz. Weinheim: Beltz.

Zierer, K. (2014): Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties "Visible Learning" und "Visible Learning for Teachers". Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

6.2 Internetquellen

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung. Online verfügbar unter <https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/download/B1300C%20200900/B1300C%20200900.pdf>, zuletzt geprüft am 13.07.2012.

Hausladen, Peter; Schmidt, Michael: RSO - Schulordnung für die Realschulen in Bayern. Online verfügbar unter <https://www.realschulebayern.de/fileadmin/brn/schulleitung/rso/>, zuletzt geprüft am 13.08.2012.

Schultz, Tanjey: Sitzenbleiben in der Schule – die Klassenfrage, Artikel von 03.09.2009 in <<http://www.sueddeutsche.de/karriere/sitzenbleiben-in-der-schule-die-klassenfrage-1.174274>>, zuletzt eingesehen am 25.07.2012.

Verkündungsplattform Bayern: Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000. Art. 53 Vorrücken und Wiederholen. Online verfügbar unter <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?nid=28&showdoccase=1&doc.id=jl-EUGBY2000V27Art53&st=null>, zuletzt geprüft am 12.08.2012.

6.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 - Theoretische Ansätze zu Transitionen im Kleinkindalter, Quelle: Eigene Darstellung	35
Tabelle 2 - Theoretische Ansätze zu schulischen Transitionen, Quelle: Eigene Darstellung	50
Tabelle 3 - Erziehungsstile nach Baumrind, Quelle: Eigene Darstellung	64
Tabelle 4 - Jugendgruppen im Vergleich nach Brown et al. (1993), Quelle: Eigene Darstellung	81
Tabelle 5 - Deskriptive Statistik – befragte Schulen T1	247
Tabelle 6 - Deskriptive Statistik – Gesamtgruppe T2	249
Tabelle 7 - Deskriptive Statistik – Kontrollgruppe T1	251
Tabelle 8 - Deskriptive Statistik – Kontrollgruppe T2	253
Tabelle 9 - Deskriptive Statistik – gefährdete Schüler T1	257
Tabelle 10 - Welche Schule besuchst Du?	343
Tabelle 11 - Hast Du vor der Realschule am Probeunterricht teilgenommen?	343
Tabelle 12 - Möchtest Du nach dem Abschluss der Realschule weiter zur Schule gehen?	344
Tabelle 13 - Wurde einmal eine Jahrgangsstufe wiederholt?	344
Tabelle 14 - Welche Jahrgangsstufe wurde wiederholt?	345
Tabelle 15 - Welche Wahlpflichtfächergruppe hast du besucht?	346
Tabelle 16 - Jahrgangsstufe wiederholt? * Wahlpflichtfächergruppe Kreuztabelle .	348
Tabelle 17 - Weiter zur Schule?	349
Tabelle 18 - Anzahl der Wiederholer an den befragten Schulen	355
Tabelle 19 - Teilnahme am Probeunterricht	356
Tabelle 20 - Korrelationen	358
Tabelle 21 - Teststatistiken Wilcoxon Paarvergleichstest	361
Tabelle 22 - Teststatistiken Mann-U-Whitney Test	365
Tabelle 23 - Teststatistiken Mann-U-Whitney Test	366
Tabelle 24 - Teststatistiken Mann-U-Whitney Test	370
Tabelle 25 - Teststatistiken Mann-U-Whitney Test	371
Tabelle 26 - Teststatistiken Mann-U-Whitney Test	372
Tabelle 27 - Teststatistiken Mann-U-Whitney Test	372
Tabelle 28 - Deskriptive Statistiken Abschlussnote	373

6.4 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 - schulische Transition, Quelle: Eigene Darstellung	8
Abbildung 2- Ökopsychologischer Ansatz, Quelle: Eigene Darstellung	40
Abbildung 3 - Kritische Lebensereignisse, Quelle: Eigene Darstellung.....	46
Abbildung 4 – Selbstwirksamkeitserwartung, eigene Darstellung nach Bandura (1977)	99
Abbildung 5 - F6 - Gesamtgruppe in T1 und T2	260
Abbildung 6 – F6 – Wiederholer und Kontrollgruppe T1	262
Abbildung 7 – F6 – Wiederholer und Gefährdete T1	264
Abbildung 8 – F6 - Wiederholer und Kontrollgruppe T2.....	266
Abbildung 9 – F6 - Wiederholer T1 und T2	267
Abbildung 10- F7 - Gesamtgruppe in T1 und T2.....	269
Abbildung 11 – F7 - Wiederholer und Kontrollgruppe T1	270
Abbildung 12 – F7 – Wiederholer und Gefährdete T1	271
Abbildung 13 – F7 - Wiederholer und Kontrollgruppe T2.....	272
Abbildung 14 – F7 - Wiederholer T1 und T2	273
Abbildung 15- F8 - Gesamtgruppe in T1 und T2.....	275
Abbildung 16 – F8 - Wiederholer und Kontrollgruppe T1	276
Abbildung 17 – F8 – Wiederholer und Gefährdete T1	277
Abbildung 18 – F8 - Wiederholer und Kontrollgruppe T2.....	278
Abbildung 19 – F8 - Wiederholer T1 und T2	279
Abbildung 20- F9 - Gesamtgruppe in T1 und T2.....	281
Abbildung 21 – F9 - Wiederholer und Kontrollgruppe T1	282
Abbildung 22 – F9 – Wiederholer und Gefährdete T1	283
Abbildung 23 – F9 - Wiederholer und Kontrollgruppe T2.....	284
Abbildung 24 – F9 - Wiederholer T1 und T2	285
Abbildung 25- F10 - Gesamtgruppe in T1 und T2.....	286
Abbildung 26 – F15 - Gesamtgruppe in T1 und T2.....	287
Abbildung 27 – F17 - Gesamtgruppe in T1 und T2.....	288
Abbildung 28 – F10 - Wiederholer und Kontrollgruppe T1	289
Abbildung 29 – F15 - Wiederholer und Kontrollgruppe T1	290

Abbildung 30 – F17 - Wiederholer und Kontrollgruppe T1	291
Abbildung 31 – F10 – Wiederholer und Gefährdete T1.....	292
Abbildung 32 – F15 – Wiederholer und Gefährdete T1.....	293
Abbildung 33 – F17 – Wiederholer und Gefährdete T1.....	294
Abbildung 34 – F10 - Wiederholer und Kontrollgruppe T2	295
Abbildung 35 – F15 - Wiederholer und Kontrollgruppe T2	296
Abbildung 36 – F17 - Wiederholer und Kontrollgruppe T2	297
Abbildung 37 – F10 - Wiederholer T1 und T2.....	298
Abbildung 38 – F15 - Wiederholer T1 und T2.....	299
Abbildung 39 – F17 - Wiederholer T1 und T2.....	300
Abbildung 40 – F11_1, F11_2, F11_3 - Gesamtgruppe in T1 und T2	301
Abbildung 41 – F11_4, F11_5 - Gesamtgruppe in T1 und T2.....	301
Abbildung 42 – F11_1, F11_2, F11_3 - Wiederholer und Kontrollgruppe T1	302
Abbildung 43 – F11_4, F11_5 - Wiederholer und Kontrollgruppe T1	302
Abbildung 44 – F11_1, F11_2, F11_3 – Wiederholer und Gefährdete T1	303
Abbildung 45 – F11_4, F11_5 – Wiederholer und Gefährdete T1.....	303
Abbildung 46 – F11_1, F11_2, F11_3 - Wiederholer und Kontrollgruppe T2.....	304
Abbildung 47 – F11_4, F11_5 - Wiederholer und Kontrollgruppe T2	304
Abbildung 48 – F11_4, F11_5 - Wiederholer T1 und T2.....	305
Abbildung 49 – F11_4, F11_5 - Wiederholer T1 und T2.....	305
Abbildung 50 – F12 - Gesamtgruppe in T1 und T2.....	307
Abbildung 51 – F12 - Wiederholer und Kontrollgruppe T1	308
Abbildung 52 – F12 – Wiederholer und Gefährdete T1.....	309
Abbildung 53 – F12 - Wiederholer und Kontrollgruppe T2	310
Abbildung 54 – F12 - Wiederholer T1 und T2.....	311
Abbildung 55 – F13 - Gesamtgruppe in T1 und T2.....	313
Abbildung 56 – F13 - Wiederholer und Kontrollgruppe T1	315
Abbildung 57 – F13 – Wiederholer und Gefährdete T1.....	317
Abbildung 58 – F13 - Wiederholer und Kontrollgruppe T2	319
Abbildung 59 – F13 - Wiederholer T1 und T2.....	321
Abbildung 60 – F14, F16 - Gesamtgruppe in T1 und T2.....	323
Abbildung 61 – F14, F16 - Wiederholer und Kontrollgruppe T1	324

Abbildung 62 – F14, F16 – Wiederholer und Gefährdete T1	325
Abbildung 63 – F14, F16 - Wiederholer und Kontrollgruppe T2	326
Abbildung 64 – F14, F16 - Wiederholer T1 und T2.....	327
Abbildung 65 - F18 - Gesamtgruppe in T1 und T2.....	329
Abbildung 66 –F18 - Wiederholer und Kontrollgruppe T1.....	331
Abbildung 67 – F18 – Wiederholer und Gefährdete T1.....	333
Abbildung 68 –F18 - Wiederholer und Kontrollgruppe T2.....	335
Abbildung 69 – F18 - Wiederholer T1 und T2.....	337
Abbildung 70 – F19, 20, 21 - Gesamtgruppe in T1 und T2	338
Abbildung 71 – F19, 20, 21 – Wiederholer und Kontrollgruppe T1	339
Abbildung 72 – F19, 20, 21 – Wiederholer und Gefährdete T1	340
Abbildung 73 – F19, 20, 21 – Wiederholer und Kontrollgruppe T2	341
Abbildung 74 – F19, 20, 21 – Wiederholer T1 und T2.....	342
Abbildung 75 - Noten im Jahresfortgang T3	351
Abbildung 76 - Noten in der Abschlussprüfung T3.....	352
Abbildung 77 – Erreichte Gesamtnoten T3	353